

Het ITS maakt deel uit  
van de Radboud  
Universiteit Nijmegen



# Inventarisatie PO platform kwaliteit en innovatie



## INVENTARISATIE PO PLATFORM KWALITEIT EN INNOVATIE



# Inventarisatie PO Platform Kwaliteit en Innovatie

IVA Beleidsonderzoek en Advies  
ITS – Nijmegen  
SCO-Kohnstamminstituut

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Inventarisatie PO Platform Kwaliteit en Innovatie. / Linda Sontag, Irma van der Neut, Roel van Steensel, Bibi van Wolput, Ed Smeets, Gerrit Vrieze, Tessa Marx, Guuske Ledoux, Uulkje de Jong en Wil Oud – Nijmegen.

ISBN 90 - 5554 - 299 - 7

NUR 840

© 2006 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

## Voorwoord

Vanaf 1 januari 2006 hebben de onderwijsorganisaties zich verenigd in het PO Platform Kwaliteit en Innovatie. Sinds 1 juni 2006 is dit platform bestuurlijk verantwoordelijk voor de inrichting en uitvoering van het plan van aanpak Innovatie PO. Ter voorbereiding op de uitvoering van dit plan heeft het PO Platform Kwaliteit en Innovatie opdracht gegeven onderzoek te doen naar de diverse projecten, activiteiten, resultaten en wijzen van aanpak in zeven landelijke innovatieprogramma's: WSNS Plus, Q\*Primair, VTB, TOM, Cultuureducatie, IVT op School en Kennisnet. Dit onderzoek is in nauwe samenwerking uitgevoerd door IVA Beleidsonderzoek en Advies, het ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut. Het onderzoek bestond uit een inventarisatie van producten, aanpakken, werkwijzen en instrumenten alsmede de beschrijving van succesvolle producten en goede voorbeelden. Parallel aan de inventarisatie is een literatuurstudie uitgevoerd met als het doel het opsporen van empirisch onderbouwde gegevens over de werkzaamheid van verschillende innovatieproducten en innovatiemethoden.

Voor de inventarisatie van producten die in het kader van deze zeven programma's zijn ontwikkeld, is onder andere gesproken met de projectleiders van alle projecten. Wij danken hen hierbij nogmaals voor hun medewerking aan het onderzoek.

Dit rapport is binnen de drie bureaus door medewerking van de volgende onderzoekers tot stand gekomen:

IVA Beleidsonderzoek en Advies	Linda Sontag Irma van der Neut Roel van Steensel Bibi van Wolput
ITS	Ed Smeets Gerrit Vrieze Tessa Marx
SCO-Kohnstamm Instituut	Guuske Ledoux Uulkje de Jong Wil Oud

juni 2006



# Inhoud

<b>1 Samenvatting en beschouwing</b>	1
1.1 Innovatieprincipes en -strategieën	2
1.2 Werkwijze	5
1.3 Leren van eigen ervaringen	5
1.3.1 Empowerment van scholen: bewustwording	6
1.3.2 Sleutelrol onderwijsprofessional: de leraar als hoeksteen van de onderwijsvernieuwing	8
1.3.3 Collectief leren: bouwen aan een professionele leergemeenschap	11
1.3.4 Binden en bouwen	13
1.3.5 Leren van eigen resultaten	14
1.4 Leren van en met elkaar: kennisdeling tussen scholen	15
1.5 Leren van en met experts: de kennisgemeenschap	17
1.6 Regie, facilitering en ondersteuning	19
1.7 Wat beweegt scholen?	21
1.8 Conclusies	21
<b>2 Literatuurstudie</b>	23
2.1 Inleiding	23
2.2 Wat is vernieuwen?	27
2.3 Wanneer is vernieuwen succesvol?	30
2.4 Inhoud van vernieuwingen	33
2.5 Verschillen tussen scholen	33
2.6 Leren van eigen ervaringen	35
2.7 Leren van en met elkaar	41
2.8 Leren van en met experts	43
<b>3 Leren van eigen ervaringen</b>	45
3.1 Empowerment van scholen	45
3.1.1 Vraagarticulatie	45
3.1.2 Ambassadeurs en regionale innovatieconsulenten	51
3.1.3 Goed voorbeeld: regioconsulenten van WSNS+	53
3.2 Sleutelrol van de onderwijsprofessional	55
3.2.1 Opstellen producten- en dienstencatalogus	56
3.2.2 Datafeedback voor de professionalisering van leerkrachten	57
3.2.3 Goed voorbeeld: Vakcommunities van Kennisnet	59



3.3	Collectief leren	60
3.3.1	Methodieken voor leren leren als team	61
3.3.2	Vergroten van de betrokkenheid van ouders, kinderen en andere actoren	62
3.3.3	Goed voorbeeld: Kwaliteit van binnenuit van Q*Primair	66
3.4	Binden en bouwen	69
3.4.1	Professionaliseren van schoolleiders en besturen	69
3.4.2	Goed voorbeeld: WSNS 1-zorgroute	72
3.5	Leren van eigen resultaten: datafeedback als aanjager voor schoolontwikkeling	75
3.5.1	Inventariseren, monitoren en ontwikkelen van methodieken voor datafeedback	76
<b>4</b>	<b>Leren van en met elkaar</b>	<b>81</b>
4.1	Leren van en met elkaar: kennisdeling tussen scholen via goede voorbeelden	81
4.2	Regeling bezoekscholen	85
4.3	Netwerken verbinden	88
<b>5</b>	<b>Leren van en met experts</b>	<b>93</b>
5.1	De kennisgemeenschap: praktijk en wetenschap werken samen	93
5.2	Goed voorbeeld Netwerk Speciaal Onderwijs (TOM)	95
<b>6</b>	<b>Regie, facilitering en ondersteuning</b>	<b>97</b>
6.1	Intermediaire structuren	97
6.2	Incentivestructuren	100
6.3	Goed voorbeeld VTB Stimuleringsregeling PO scholen	102
<b>7</b>	<b>Succesproducten</b>	<b>105</b>
7.1	Cultuureducatie	105
7.1.1	De Cursus Interne Cultuurcoördinator	105
7.1.2	Scenario's en subsidieregeling Cultuureducatie	106
7.2	ICT op School	110
7.2.1	Kennisrotonde	110
7.2.2	Vraagarticulatie	113
7.3	Kennisnet	115
7.3.1	Vakcommunities	115
7.3.2	Thinkquest	117
7.3.3	Grassroots	118
7.3.4	Educatieve Contentketen	119

7.4 Q*Primair	121
7.4.1 Project Ziezo	121
7.4.2 Project Kwaliteit van binnenuit	127
7.5 TOM	130
7.5.1 TOMnibus	130
7.5.2. Open-TOM-regeling	132
7.5.3 Netwerk speciaal onderwijs	134
7.6 Verbreding Techniek Basisonderwijs	135
7.6.1 Regionale steunpunten	135
7.6.2 Stimuleringsregeling	138
7.7 WSNS+	140
7.7.1 Regioconsulenten	140
7.7.2 Ken- en stuurgetallen	143
7.7.3 1-Zorgroute	145
<b>Literatuur</b>	<b>149</b>



# 1 Samenvatting en beschouwing

Op verzoek van de minister hebben de projectleiders van zeven landelijke innovatieprojecten<sup>1</sup> een gezamenlijk integraal plan opgesteld voor stimulering van innovatie en kwaliteit in het primair onderwijs: *Focus op Innovatie – De school aan zet. Raamplan Primair Onderwijs 2005-2006*.

Kerngedachte achter het plan is de kanteling van de educatieve infrastructuur, waarbij het georganiseerde onderwijs wordt gevraagd de verantwoordelijkheid te nemen voor kwaliteit en innovatie. Schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor en aanspreekbaar op de kwaliteit van het onderwijs en de zorg. Daarnaast zorgen zij er voor dat er een proces op gang komt waarbij de school en de professionals daarbinnen zich voortdurend ontwikkelen. Schoolleiders en leraren nemen de collectieve en individuele verantwoordelijkheid voor hun eigen beroepskwaliteit. Ook leerlingen krijgen in toenemende mate de verantwoordelijkheid voor hun eigen leren en ontwikkeling. Ouders worden partners die met complementaire taken in de opvoeding de onderwijstaken van de school ondersteunen. Leren en ontwikkeling is bij deze kanteling het punt waar alles om draait<sup>2</sup>.

In dit kantelende bestel komt nu ook de verantwoordelijkheid voor het innovatiebeleid in het primair onderwijs meer te liggen bij de bevoegde organen en hun scholen en de landelijke organisaties. Het plan *Focus op innovatie* is hiervoor een eerste aanzet.

Doel van het innovatiebeleid is het op gang brengen van een brede beweging binnen scholen<sup>3</sup>. Dit houdt in dat scholen vanuit hun eigen visie werken aan vernieuwing van het onderwijs. Voor scholen betekent dit dat ze in staat moeten zijn om zich voortdurend te ontwikkelen en te verbeteren en dat zij hiervoor zelf verantwoordelijk zijn. Uit het trendonderzoek *Innovatie in het primair onderwijs*<sup>4</sup> blijkt dat scholen behoefte hebben aan ondersteuning op het gebied van schoolontwikkeling en innovatie. Hier- toe is een infrastructuur nodig die kan ondersteunen, samenhang kan brengen en als

- 
1. Het betreft Projectbureau cultuureducatie primair onderwijs, Stichting ICT op School, Stichting Kennisnet, Q\*Primair, Teamonderwijs op Maat, Verbreding Techniek Basisonderwijs en WSNS+.
  2. Programmamanagement Landelijke Projecten Primair Onderwijs (2005), *Focus op Innovatie – De school aan zet. Raamplan Primair Onderwijs 2005-2006*. Den Haag, Programmamanagement Landelijke Projecten Primair Onderwijs.
  3. Ministerie van OCW (2005), *Voorstel innovatiebeleid PO in 2005 en 2006*. Den Haag, Ministerie van OCW.
  4. Wonderen, R. van (2004), *Innovatie in het primair onderwijs*. Leiden, Research voor Beleid.

katalysator kan dienen. De zeven landelijke projecten schetsen in *Focus op innovatie* de contouren van deze infrastructuur. Daarbij baseren zij zich op innovatieprincipes die zijn ontleend aan de literatuur en op de kennis en ervaringen van de afzonderlijke projecten.

### **1.1 Innovatieprincipes en -strategieën**

In *Focus op innovatie* wordt er van uitgegaan dat kennisontwikkeling noodzakelijk is voor een effectieve innovatie. Deze kennisontwikkeling vindt plaats langs drie lijnen:

1. leren van eigen ervaringen (in de school);
2. leren van en met elkaar (tussen scholen);
3. leren van en met experts (praktijk en wetenschap samen).

Binnen die drie lijnen worden in *Focus op innovatie* zeven principes voor innovatie in het onderwijs geformuleerd. Voor elk innovatieprincipe wordt vervolgens een aantal innovatiestrategieën gepresenteerd. In onderstaande tabel zijn deze op een rij gezet.

*Innovatieprincipes en –strategieën primair onderwijs uit Focus op innovatie (2005)*

Lijn van kennisontwikkeling	Innovatieprincipes	Innovatiestrategieën/activiteiten
Leren van eigen ervaringen	1. Empowerment van scholen	1. Ontwikkelen van een toolkit voor vraagarticulatie 2. Inzet van ambassadeurs en regionale innovatieconsulenten
	2. Sleutelrol onderwijsprofessional – de leraar als hoeksteen van de onderwijsvernieuwing	3. Opstellen producten- en dienstencatalogus 4. Datafeedback voor de professionalisering van leraren
	3. Collectief leren: bouwen aan een professionele leergemeenschap	5. Inventariseren van methoden, praktische toepassingen en nieuwe methodieken voor leren leren als team 6. Vergroten betrokkenheid ouders, kinderen en actoren uit de omgeving van de school (educatief partnerschap)
	4. Binden en bouwen: de schoolleider maakt het verschil	7. Professionaliseren van schoolleiders en besturen
	5. Leren van eigen resultaten: datafeedback als aanjager voor schoolontwikkeling	8. Monitoring en ontwikkelen methodieken voor datafeedback
Leren van en met elkaar	6. Leren van en met elkaar: kennisdeling tussen scholen	9. Goede voorbeelden verspreiden 10. Opzetten regeling bezoekscholen 11. Verbinden van netwerken
Leren van en met experts	7. De kennissamenleving: praktijk en wetenschap werken samen.	12. Opzetten regionale kennismarkten 13. Inrichten pilots kennissamenleving 14. Organiseren landelijk netwerk

Dit proces moet natuurlijk ook geregisseerd, gefaciliteerd en ondersteund worden. In dat kader vindt nog een aantal andere activiteiten plaats, waarvan er hier twee worden genoemd:

1. inventariseren en afstemmen intermediaire structuren;
2. inventariseren van een incentivestructuur.

De eerste activiteit die in het kader van *Focus op innovatie* uitgevoerd is, is een brede inventarisatie van producten, aanpakken, werkwijzen en instrumenten<sup>5</sup> die inmiddels zijn ontwikkeld door of in opdracht van de zeven projectorganisaties. De beoogde inventarisatie levert een systematische beschrijving op van wat er al is. De doelen van de inventarisatie luiden als volgt:

- leren van de expertise die in de verschillende projectorganisaties aanwezig is;
- in beeld brengen wat er beschikbaar is, wat de ervaringen van scholen daarmee zijn en waar witte vlekken zitten;
- verspreiden van de opbrengsten via Kennisnet, zodat de scholen een goed beeld krijgen van de mogelijkheden die de verschillende projectorganisaties voor hen bieden;
- zoeken naar afstemming en synergie tussen de projectorganisaties;
- gebruiken van de resultaten als basis voor de vervolgactie met scholen.

In opdracht van het *PO Platform Innovatie en Kwaliteit*<sup>6</sup> hebben IVA Beleidsonderzoek en Advies, het SCO Kohnstamm-Instituut en het ITS in nauwe samenwerking deze inventarisatie uitgevoerd. De inventarisatie is vooral gericht op het behalen van de eerste twee doelen. Parallel aan de inventarisatie is een literatuurstudie uitgevoerd met als het doel het opsporen van empirisch onderbouwde gegevens over de werkzaamheid van verschillende innovatieproducten en innovatiemethoden.

De opbrengsten van de inventarisatie zijn:

- een systematisch overzicht, digitaal en op papier, van alle producten die (in de digitale versie) naar verschillende kenmerken geordend kunnen worden (onder andere thema, doelgroep);
- een thematische beschrijving van de producten;
- een nadere beschrijving van enkele succesvolle producten per project.

---

5 In het vervolg kort aangeduid met “producten”.

6 Verder zal in dit verslag de term ‘Platform PO’ worden gebruikt om te verwijzen naar het PO Platform Kwaliteit en Innovatie.

## **1.2 Werkwijze**

Ten behoeve van de inventarisatie zijn de volgende activiteiten uitgevoerd:

- via websites en documentatie van de projecten inventariseren van producten, dit resulteerde in een eerste productoverzicht per project;
- voeren van mondelinge en telefonische gesprekken met contactpersonen van elk project om dit overzicht te bespreken, te corrigeren en aan te vullen;
- in overleg met de contactpersonen en het platform kiezen van succesvolle voorbeelden;
- het maken van projectoverschrijdende themabeschrijvingen op basis van de productoverzichten.

Voor de zestien genoemde innovatiestrategieën is geïnventariseerd welke activiteiten de zeven landelijke projecten hierop ontplooiën. Het gaat dan om de activiteiten van het Projectbureau cultuureducatie primair onderwijs, de Stichting ICT op School, de Stichting Kennisnet, Q\*Primair, Teamonderwijs op Maat, Verbreding Techniek Basisonderwijs en WSNS+.

In deze beschouwing wordt een poging gedaan om na te gaan of de projecten gezamenlijk een (dekkend) aanbod hebben op de zestien thema's (of activiteiten). Het betreft een voorzichtige poging, omdat in dit stadium nog niet helder is waaruit een dekkend aanbod zou moeten bestaan. Daarnaast wordt in de beschouwing – waar mogelijk – ingegaan op de effectiviteit van het bestaande aanbod.

## **1.3 Leren van eigen ervaringen**

Kennisontwikkeling binnen de school vormt het hart van het gehanteerde innovatiemodel. Het gaat dan om het leren van de onderwijsprofessionals en de schoolleiders en het faciliteren van dit leer- en ontwikkelproces. Kernelementen van de kennisontwikkeling binnen de school zijn: zicht krijgen op het eigen handelen en mogelijkheden om dit te versterken (via analyse van data, via reflectie), zicht krijgen op de eigen behoeften en noodzakelijke ontwikkelstappen, (faciliteren van) collectief leren en schoolontwikkeling.

Om scholen te ondersteunen bij het 'leren van eigen ervaringen' wil het Platform PO vijf activiteiten ondernemen. In deze paragraaf wordt steeds aangegeven welk doel men daarmee voor ogen heeft en welk aanbod de zeven projecten al op dit gebied hebben.



### **1.3.1. Empowerment van scholen: bewustwording**

Om te kunnen innoveren is het belangrijk dat scholen zich bewust zijn van punten waarop het onderwijs kan veranderen en verbeteren. Vervolgens moeten zij bereid en in staat zijn dit om te zetten in ontwikkelpunten en een ontwikkelproces te starten. Het Platform PO wil scholen ondersteunen bij het verhelderen van hun vragen (vraagarticulatie) inzake veranderingswensen. Het Platform PO doet dit langs twee lijnen:

1. ontwikkelen van een toolkit voor vraagarticulatie;
2. inzet van ambassadeurs en regionale innovatieconsulenten.

#### *Ontwikkelen van een toolkit voor vraagarticulatie*

Vraagarticulatie is, gezien de uitwerking, een thema waarin vele strategieën passen en waartoe vele producten zijn ontwikkeld. In de projecten zijn de volgende producten ontwikkeld:

- instrumenten of tools om de situatie op school/de kwaliteit van de school op een bepaald terrein in kaart te brengen (school doorlichten, resultaten van de school vergelijken met standaarden, diagnose, sterkte-/zwakteanalyse, vragen stellen met het oog op visieontwikkeling, ook spelvarianten);
- netwerken: bieden gelegenheid tot ervaringen uitwisselen, bijdragen aan verhelderen van eigen vragen, of inspireren tot nieuwe ideeën;
- handreikingen, scenario's, brochures, terugkoppelingen vanuit monitor of onderzoek (reflectie, toetsing eigen praktijk);
- rechtstreekse contacten tussen aanbieder en doelgroep (vraag verhelderen en laten zien wat mogelijk is);
- conferenties (inspireren, toetsen);
- onderzoek: behoeftenonderzoek, monitoring.

De meeste vraagarticulatieproducten vallen onder de noemer 'instrumenten of tools', welke (vaak digitaal) beschikbaar zijn om de scholen, op verschillende niveaus, informatie te verschaffen over hun eigen innovatieproces. Het grote aanbod van producten met betrekking tot vraagarticulatie maakt het geheel er niet overzichtelijker op. Voor vragen rondom ict-gebruik heeft ICT op School daarom een tool ontwikkeld om de scholen de weg te wijzen in alle instrumenten voor vraagarticulatie. Deze tool wordt nader beschreven bij het goede voorbeeld in paragraaf 7.2.2.

Het accent in de projecten lijkt meer te liggen op het aanbod ('Dit hebben jullie nodig!') dan op de vraag van de scholen ('Wat hebben jullie nodig?'). Dit is tegenstrijdig met de vernieuwingsbeweging die is ingezet vanuit het Ministerie van OCW, het idee van bewustwording van binnen uit en de autonome school die eigenaar is van zijn ontwikkelingsproces.

### *Inzet van ambassadeurs en regionale innovatieconsulenten*

Ambassadeurs of regionale innovatieconsulenten worden binnen zes projecten ingezet. Zij zijn er in twee (hoofd)soorten: degenen die direct scholen bezoeken of voor scholen werken en degenen die op bovenschools niveau innovatie bevorderen. Gemeenschappelijk aan hun inzet is het feit dat zij, vanuit hun kennis en expertise, de scholen willen enthousiasmeren en ondersteuning op maat bieden. De huidige ambassadeurs zijn projectgebonden experts. Dat is ook wat het Platform PO voor ogen staat: ambassadeurs zijn themagebonden experts en worden ingeschakeld als de school of het bovenschools niveau op dat thema ondersteuning wil. Voor de regionale innovatieconsulenten wil men geen themagebondenheid, zij moeten meer algemene innovatiedeskundigen zijn. Zij helpen de scholen hun vraag te formuleren, hun innovatieagenda te kiezen. Consulenten van dit type zijn er nu nog niet. De regionale consulenten van WSNS+ zijn sterk gericht op zorgbeleid. Het feit dat ze nog nauwelijks voor het ook door WSNS behartigde onderwijsachterstandenbeleid in actie zijn, illustreert dat je niet zomaar een omslag maakt of tot verbreding komt. Dit vergt investering.

### *Effectiviteit van het aanbod*

Met betrekking tot empowerment van scholen zijn enkele succesvolle producten ontwikkeld, zo komt naar voren uit de contacten met de betrokken projectorganisaties. Het gaat om de tool van ICT op School voor vraagarticulatie en de Kennisrotonde van ICT op School, de Vakcommunities van Kennisnet, de cursus internetcultuurcoördinator van Cultuureducatie en de regioconsulenten van WSNS+.

Het succes van deze producten wordt vooral toegeschreven aan de rechtstreekse, laagdrempelige (fysieke) contacten, de uitwisseling van informatie, en de veelheid aan materialen waarover personen kunnen beschikken via deze contacten. Concrete resultaten die door de inzet van deze producten behaald zijn, zijn niet bekend, maar men is van mening dat de producten voorzien in een behoefte. Door de samenwerking en ondersteuning die zij krijgen, hebben scholen het gevoel dat ze er niet alleen voor staan. Het voordeel van het inzetten van ambassadeurs en consulenten is dat zij van binnen uit komen en de praktijk, problematiek en mogelijkheden van het veld dus goed kennen. Zij vervullen een rol als intermediair tussen vraag en aanbod. Ze hebben het (regionale) overzicht, waardoor meer mogelijkheden voor de school ontstaan.

Bij het succes van deze producten worden ook enkele kanttekeningen gemaakt. Het grote aanbod aan instrumenten gericht op vraagarticulatie levert twee risico's op. In de eerste plaats het gevaar dat scholen de weg kwijtraken in het aanbod en niet kunnen bepalen welk instrument het beste past bij hun specifieke vraag. De ontwikkeling van een vraagarticulatietool, zoals ICT op School in uitvoering heeft, kan daarvoor

een oplossing bieden. Een dergelijke aanpak zou ook wenselijk zijn voor het gehele aanbod van de verschillende organisaties. In de tweede plaats is er het gevaar dat scholen het instrumentarium geïsoleerd gaan gebruiken. Samenwerking met andere scholen en ondersteuning en begeleiding door deskundigen worden een belangrijke voorwaarde genoemd voor de kans van slagen van het proces van het verhelderen van innovatievragen in en door scholen. De inzet van deskundigen is meestal nodig is om het gewenste resultaat te bereiken.

Regioconsulenten van WSNS+ kunnen goed functioneren dankzij bestaande samenwerkingsverbanden van scholen. Dienstverlening aan individuele scholen vergt te veel menskracht. Om samenhang te kunnen zien, is inzicht nodig in verschillende trajecten. De consulent moet dus een brede kijk hebben en niet vanuit een specifiek thema opereren.

De aanpak van de diverse projecten binnen dit thema is goed overdraagbaar. Het gaat er om dat er een kanaal is waar kennis, wat dan ook, gebracht, gehaald en uitgewisseld kan worden. Dit leidt tot verdere professionalisering van het personeel van scholen. Het is van belang dat scholen daarbij de weg gewezen wordt. Vermeldenswaard is daarom de tool die ICT op School ontwikkelt om de scholen weg te wijzen in alle instrumenten die zij beschikbaar hebben gesteld. Deze aanpak kan zeker uitgebreid worden naar de andere projecten.

### **1.3.2 Sleutelrol onderwijsprofessional: de leraar als hoeksteen van de onderwijsvernieuwing**

Leraren hebben een sleutelrol bij het realiseren van vernieuwing in de klas en in de hele school. Zij moeten nieuwe werkwijzen en verbeteringen doorvoeren in de klas, zij vormen de spil van de schoolorganisatie en zonder hun committent komen vernieuwingen niet werkelijk tot stand. Leerkrachten zijn bereid tot vernieuwen als zij op die vernieuwing invloed kunnen uitoefenen, als zij zich zelf een speler in het veld voelen en zelf keuzes kunnen maken. Het is belangrijk dat de leraar zich bewust wordt van deze belangrijke rol, de verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en een bijdrage levert aan de schoolontwikkeling.

Het Platform PO wil leraren hier op twee manieren in ondersteunen:

1. opstellen van een producten- en dienstencatalogus;
2. datafeedback geven voor de professionalisering van leraren.

### *Opstellen producten- en dienstencatalogus*

De zeven projecten bieden elk een scala aan producten en diensten aan. Het Platform PO wil deze voor leraren op inspirerende wijze ontsluiten via een producten- en dienstencatalogus. Belangrijk daarbij is dat duidelijk wordt hoe de verschillende producten en diensten op scholen worden toegepast.

Voor wie zoekt, is eigenlijk alles te vinden. Bij elkaar bieden vooral de websites van de zeven projecten een grote hoeveelheid informatie, van allerlei aard. Daarnaast beschikken enkele projecten over een eigen producten- en dienstencatalogus. Bij TOM is hierin het totale overzicht aan producten en diensten opgenomen, bij de andere aanbieders gaat het om een deel van de producten en diensten, zoals projectbeschrijvingen, lesbrieven, productenlijsten, overzichten met instrumenten voor kwaliteitszorg.

Denkbaar is dat dit verder wordt gestroomlijnd, door één loket te maken. Kennisnet fungeert eigenlijk al als zodanig. Herkenbaarheid is echter ook belangrijk; er wordt immers vaak gezocht via bekende kanalen en op een site waar 'alles' te vinden is haken mensen mogelijk gauw weer af.

Met de inventarisatie van alle activiteiten die de projecten ontplooiën rond de zestien innovatiethema's is een eerste aanzet gemaakt tot een meer volledige producten- en dienstencatalogus. Deze behoeft echter nog wel verdere bewerking (bijvoorbeeld een goede zoekstructuur, links naar de vindplaats, uniformering in zoektermen, etc.).

Of een producten- en dienstencatalogus ook werkt als instrument dat onderwijsprofessionals in staat stelt tot en/of ondersteunt bij vernieuwen is een andere vraag. De hoeveelheid beschikbare informatie is zeer groot en er is veel eigen initiatief (en veel tijd) nodig om hierin de weg te vinden. Schoolleiders en bovenschools managers zullen dit naar verwachting eerder doen dan (individuele) leerkrachten en intern begeleiders. Een manier om daar achter te komen is het monitoren van de bezoekers van de websites.

### *Datafeedback voor de professionalisering van leraren*

Om te vernieuwen moeten leraren in staat zijn hun eigen handelen te veranderen en te versterken. Reflectie is een belangrijk begrip in theorieën over de 'lerende leraar'. De lerende leraar zoekt permanent naar mogelijkheden voor verbetering van de eigen kwaliteit en is bereid de eigen kwaliteit en de opbrengst daarvan (dat wat leerlingen leren) kritisch te onderzoeken. Een hulpmiddel daarbij is datafeedback: het gebruiken van gesystematiseerde gegevens over de kwaliteit van het eigen handelen, respectievelijk de opbrengst daarvan bij leerlingen. Het Platform PO wil methodieken voor datafeedback en reflectie ontwikkelen.

Binnen de zeven projecten is nog nauwelijks ervaring opgedaan met leren via datafeedback. Er wordt beperkt gebruik gemaakt van methodieken voor datafeedback en

reflectie gericht op leraren. In vijf projecten is hiervan een voorbeeld gevonden. Het gaat dan om verschillende methodieken, namelijk een methodiek gericht op het in kaart brengen van ontwikkelingen, op het vastleggen van leerresultaten van leerlingen (leerlingvolgsysteem, toetsen), op het stimuleren van reflectie (ICT-Boom) en het TOM-introductiespel voor het op gang brengen van een dialoog binnen het team. Een combinatie van deze methodieken zou in theorie het hele proces van onderzoeken en reflecteren kunnen ondersteunen. In de praktijk komt dit echter niet voor. Er is in de zeven projecten nog zo weinig ervaring opgedaan met het gebruik van methodieken voor datafeedback en reflectie, dat ook niet bekend is hoe zij het proces van onderzoeken van en reflecteren op de eigen onderwijspraktijk kunnen ondersteunen. Voor het leren van eigen ervaringen en voor evaluatie van eigen werk zijn *gegevens en procedures* nodig die het mogelijk maken om op systematische manier het eigen handelen te onderzoeken. Op dit moment zijn daar in de projecten nog niet veel voorbeelden van. De kwaliteitszorginstrumenten bieden daarvoor op dit moment de meeste aanknopingspunten, maar die worden vaak nog niet zo gericht voor dit doel gebruikt (zie evaluatie onderzoek Ziezo, als goed voorbeeld beschreven in paragraaf 7.4.1).

#### *Effectiviteit van het aanbod*

Over de succes- en faalfactoren omtrent het thema “Sleutelrol onderwijsprofessional” is erg weinig bekend. Het succes zou kunnen worden afgemeten aan het aantal keren dat een product gedownload of besteld is. Alleen op de website van TOM worden dergelijke gegevens bijgehouden. Dit geeft echter noch informatie over het daadwerkelijk gebruik van het product, noch over de manier waarop. Over effecten van leren via datafeedback (in het perspectief van schoolverbetering) wordt in de literatuurstudie nader ingegaan.

Binnen dit thema is één goed voorbeeld beschreven (in hoofdstuk 3). Het gaat om de vakcommunities van Kennisnet, de internetplatforms voor en door leraren die kennis willen delen. Het succes van dit product zou liggen in het feit dat leraren zich gesteund voelen door collega's en dat zij de beschikking hebben over een grote hoeveelheid lesmateriaal (zonder geografische barrières). Daarnaast kunnen vakcommunities door differentiatie ingaan op de verschillende stadia waarin de leraren zich in hun professionele proces bevinden: beginnend, gevorderd, ervaren. De vakcommunities zouden nog beter werken als er ook face to face contact zou zijn, ze actiever bijdragen aan het in contact brengen van leraren met andere actoren en bij onderwijsorganisaties het besef doordringt dat het eigenaarschap van content aan het verschuiven is (niet de informatie is belangrijk, maar wat jij er mee doet in jouw specifieke omgeving). Het uitwisselen van kennis en ervaring door leraren onderling is voor het Platform PO van groot belang. Het concept van de communities is goed toepasbaar

bij andere projecten en biedt mogelijkheden om aan te sluiten bij de professionalisering van leraren.

### **1.3.3 Collectief leren: bouwen aan een professionele leergemeenschap**

De kerngedachte binnen dit innovatieprincipe is dat samen leren leidt tot duurzaamheid van de onderwijsvernieuwing. Het te bereiken doel is dat scholen professionele leergemeenschappen worden. In een professionele leergemeenschap staat het permanent samen overleggen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk centraal.

Het Platform PO wil scholen hierin op twee manieren ondersteunen:

1. inventariseren van methoden, praktische toepassingen en nieuwe methodieken voor leren leren als team;
2. vergroten van de betrokkenheid van ouders, kinderen en actoren uit de omgeving van de school (educatief partnerschap).

*Inventariseren van methoden, praktische toepassingen en nieuwe methodieken voor leren leren als team*

Het Platform PO is op zoek naar effectieve aanpakken om collectief leren te stimuleren, te faciliteren en te organiseren. In de zeven projecten zijn twee typen aanpakken gevonden: (1) het gebruik van instrumenten voor vraagarticulatie en datafeedback en (2) pilots of proeftuinen. Met behulp van de eerste aanpak kunnen schoolteams hun eigen ‘profiel opstellen, een schooldiagnose maken en gezamenlijk een visie ontwikkelen’. In de pilots of proeftuinen werken teams, maar soms ook docenten van verschillende scholen (al dan niet samen met experts) aan de ontwikkeling en/of implementatie van een nieuw concept of een nieuwe methodiek. Door mensen binnen pilots of proeftuinen samen te brengen en te laten experimenteren, worden condities voor collectief leren geschapen.

*Vergroten van de betrokkenheid van ouders, kinderen en actoren uit de omgeving van de school (educatief partnerschap)*

Het Platform PO streeft naar een grotere betrokkenheid van ouders, kinderen en andere actoren bij de school. In hoeverre dit samenhangt met ‘collectief leren’ wordt niet aangegeven. We nemen aan dat bedoeld is dat een professionele leergemeenschap zich open hoort op te stellen tegenover de omgeving en bereid is tot samenwerking met anderen.

Meer betrokkenheid is gewenst met het oog op meerdere doelen: ouders en leerlingen betrekken bij het onderwijsleerproces, bevorderen van levensecht leren, bevorderen van sociale cohesie en afleggen van publieke verantwoording.

In de projecten zijn weinig voorbeelden gevonden van betrokkenheid van ouders en leerlingen. Wel zijn er projecten die zich direct of indirect richten op leerlingen (VTB, ICT op School, Kennisnet). Het gaat echter niet om betrokkenheid van de leerlingen bij de inrichting van het onderwijsleerproces. Bij de projecten zijn wel veel externe actoren betrokken. Het soort actor is afhankelijk van het type project. Zo werkt Cultuureducatie samen met kunstenaars en werken TOM en VTB samen met pabo's en ondersteuningsinstellingen. Samenwerking met actoren vindt vooral plaats om projectdoelstellingen te bereiken en minder om levensecht leren, sociale cohesie en het afleggen van publieke verantwoording te bevorderen. Overigens zijn hier wel voorbeelden van gevonden. Bij VTB is levensecht leren een belangrijke doelstelling. In dat kader wordt onder meer samengewerkt met de Technocentra. Bij Q\*Primair is het afleggen van publieke verantwoording een belangrijk issue.

De betrokkenheid van ouders, kinderen en actoren gericht op de beoogde doelen verdient verdere aandacht en uitwerking. Gezien de resultaten van de projecten op dit thema rijst de vraag in hoeverre dit thema wel in de reeks van het Platform PO past.

### *Effectiviteit van het aanbod*

In hoeverre het collectieve leren verder wordt bevorderd via gerichte aanpakken is niet bekend. Evenmin is bekend in hoeverre collectief leren daadwerkelijk plaatsvindt en welk effect dit heeft op het handelen van docenten. Het materiaal dat daarvoor in dit onderzoek beschikbaar is, namelijk beschrijvingen van activiteiten op websites, in brochures, en toelichtingen daarop van de contactpersonen, is te beperkt om hierover uitspraken te doen. Een meer gerichte vorm van dataverzameling is daarvoor nodig (bijvoorbeeld gesprekken met begeleiders van activiteiten). De algemene indruk is dat collectief leren wel plaatsvindt in een aantal activiteiten in de projecten, met name in pilots en experimenten, maar dat er niet echt sprake is van specifieke aanpakken of sturingsprincipes om dit te bevorderen. Resultaten op dit gebied lijken eerder een bijproduct dan een beoogd of hoofdeffect.

Het thema betrokkenheid is te veelvormig om een samenvatting te kunnen geven van succes- of faalfactoren.

In hoofdstuk 7 wordt een goed voorbeeld beschreven van betrokkenheid van leerlingen bij innovatie. Het gaat om ThinkQuest, een *web*strijd voor leerlingen en leraren, uitgeschreven door Kennisnet. ThinkQuest is een praktische, leerzame en leuke manier om informatieve en educatieve websites te maken. Het succes van dit product ligt in de eenvoud waarmee het toegepast kan worden en in de diverse doelen die er mee bereikt worden. Het product zou nog beter functioneren wanneer er beter wordt ingespeeld op de duurzaamheid van de informatie die wordt verworven via deze wedstrijd. Het principe is bruikbaar voor de toekomst, ook in andere projecten. Het biedt een eenvoudig middel voor verschillende doelgroepen om met nieuwe technologie te leren werken. Het helpt gebruikers over de drempel.

### **1.3.4 Binden en bouwen**

Bij binden en bouwen gaat het om de centrale rol van de schoolleider en de bovenschools managers als aanjager van de innovatie en de ondersteuning die aan hen geboden kan worden. Belangrijk daarbij is de rol die de ondersteuningsstructuur hierbij kan bieden.

#### *Professionaliseren van schoolleiders en besturen*

De zeven projecten ontplooiën diverse activiteiten gericht op het professionaliseren van schoolleiders en besturen. Daaruit blijkt al het belang van deze innovatiestrategie. Vijf projecten richten zich vooral op schoolleiders, twee projecten (WSNS+ en Q\*Primair) richten zich op bovenschoolse structuren, respectievelijk de samenwerkingsverbanden en de schoolbesturen. Enkele projecten voorzien de schoolleiders en/of besturen van informatie (met name Kennisnet) en van instrumenten die hen kunnen ondersteunen bij het vormgeven c.q. aansturen van de innovatie (onder andere ICT op School). Daarnaast wordt er ondersteuning geboden in de vorm van scholing, variërend van werkconferenties tot scholingstrajecten. Een andere vorm van ondersteuning zijn netwerken, waarin schoolleiders met elkaar ervaringen uitwisselen (WSNS+, VTB). Ook kan collegiale consultatie en intervisie worden ingezet (het Ziezo-project van Q\*Primair).

#### *Effectiviteit van het aanbod*

Over het effect van informeren, methodieken, scholing en participatie in netwerken is nog weinig bekend. Binnen WSNS+ is men tevreden over de ondersteuning die regioconsulenten bieden aan de coördinatoren van samenwerkingsverbanden. Ondersteuning wordt daar dus gewaardeerd. Q\*Primair heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar het gebruik en de effecten van kwaliteitszorginstrumenten. Hieruit blijkt vooral dat schoolleiders hun vorderingen in het toepassen van kwaliteitszorginstrumenten veel positiever inschatten dan externe beoordelaars (onderzoekers, inspectie).

Bij binden en bouwen wordt de rol van de ondersteuningsstructuur van belang geacht. Binnen de zeven projecten wordt nog weinig samengewerkt met deze ondersteuningsstructuur. Alleen binnen de regionale steunpunten van VTB wordt hiermee ervaring opgedaan.

Er is geen goed voorbeeld met betrekking tot dit thema voorhanden.



### 1.3.5 Leren van eigen resultaten

Een belangrijk innovatieprincipe is het leren van eigen resultaten. Scholen verzamelen gegevens, bijvoorbeeld in het kader van kwaliteitszorg en gebruiken deze om hun eigen innovatieproces te evalueren en waar nodig bij te stellen. Ook de zeven projecten verzamelen gegevens om na te gaan in hoeverre hun projectdoelen worden behaald.

#### *Inventariseren, monitoren en ontwikkelen van methodieken voor datafeedback*

Binnen de zeven projecten wordt het innovatieproces op twee manieren gevolgd:

1. **Monitoren van projecten:** Verschillende projecten maken gebruik van monitoren om na te gaan in hoeverre hun projectdoelstellingen bereikt worden (Cultuureducatie, VTB, WSNS+) en om de behoeften van scholen in kaart te brengen (Kennisnet, ICT op School). VTB, WSNS+ en ICT op School koppelen de resultaten ook terug naar de scholen. In hoeverre scholen deze informatie ook gebruiken voor de evaluatie en bijstelling van hun eigen innovatieproces is niet bekend. De terugrapportage van de WSNS-monitor wordt door veel coördinatoren van samenwerkingsverbanden binnen hun verband besproken met de scholen.
2. **Methoden voor datafeedback:** WSNS+, TOM en Q\*Primair hebben producten ontwikkeld waarmee samenwerkingsverbanden en/of scholen hun eigen kwaliteit en/of sterke en zwakke kanten in kaart kunnen brengen. Uit ervaringen van WSNS+ en Q\*Primair blijkt dat onderwijsprofessionals moeite hebben met het verzamelen en interpreteren van data die benut kunnen worden voor datafeedback. Het is dan ook van belang dat zij hierin ondersteund worden. In de zeven projecten is voor deze vorm van ondersteuning nog weinig tot geen aandacht.

#### *Effectiviteit van het aanbod*

Momenteel is het gebruik van datafeedback op basisscholen nog weinig gangbaar. Binnen de zeven projecten is wel een beweging zichtbaar in de richting van het verzamelen van data en het ontwikkelen van instrumenten die gebruikt kunnen worden ten behoeve van datafeedback. Het is nu van belang scholen te ondersteunen om die stap ook daadwerkelijk te maken, dus om de data te interpreteren, er conclusies uit te trekken en deze conclusies te vertalen naar concrete stappen binnen het innovatieproces. Ervaringen binnen de projecten leren dat onderwijsprofessionals moeite hebben met het zelf gericht verzamelen van informatie die voor datafeedback kan worden gebruikt en bovendien ook moeite hebben met de interpretatie van door anderen verzamelde data.

Een goed voorbeeld van een product binnen dit thema is de website Ken- en stuurgetallen van WSNS+. Dit is een digitaal informatiecentrum met cijfermatige informatie over de WSNS-samenwerkingsverbanden. Samenwerkingsverbanden hebben deze gegevens nodig om hun beleid te volgen en bij te stellen. Ze hoeven vervolgens zelf weinig meer te ondernemen om sturingsinformatie boven water te krijgen. Dit is een belangrijke motivatie om het product te gebruiken. Het is een succesvol product omdat het gelukt is verschillende dataverzameltrajecten op elkaar af te stemmen en relevante informatie te bundelen en beschikbaar te stellen. Ook vindt er terugkoppeling plaats naar individuele samenwerkingsverbanden waarmee vergelijking met het landelijke beeld mogelijk wordt.

Het principe achter dit product is goed overdraagbaar naar andere projecten. Deze kunnen leren van de manier waarop WSNS+ het informatiecentrum heeft opgezet. Nadeel van het product is dat het lastig is de beschikbare informatie actueel te houden. Ook hebben coördinatoren weinig kennis over het gebruik van deze informatie in de praktijk en is hierbij ondersteuning nodig.

#### **1.4 Leren van en met elkaar: kennisdeling tussen scholen**

De gedachte achter ‘leren van en met elkaar’ is dat scholen kennis delen. Innovatie wordt gestimuleerd doordat scholen leren van ervaringen en experimenten van elkaar. Dit kan via de verspreiding van goede voorbeelden, het inrichten van een regeling bezoekscholen en het inrichten van regionale netwerken.

##### *Goede voorbeelden*

Alle zeven projecten verspreiden op grote schaal goede voorbeelden. Dit gebeurt op schrift door middel van boeken of brochures en via artikelen in tijdschriften of krantjes. Goede voorbeelden worden ook digitaal verspreid, vooral via websites. En tot slot worden goede voorbeelden soms verspreid via workshops. Het verspreiden van goede voorbeelden sluit aan bij de opdracht die de projecten hebben, namelijk aan het onderwijsveld tonen ‘hoe het kan’. Bovendien zijn goede voorbeelden makkelijk verspreidbaar en kunnen op die manier veel scholen bereikt worden.

##### *Inrichten van een regeling bezoekscholen*

Een manier waarop scholen inzicht kunnen krijgen in de activiteiten op het gebied van onderwijsvernieuwing is via een regeling bezoekscholen. Scholen kunnen zich zo terzake laten informeren in een school die ervaring heeft opgedaan met de beoogde innovatie. Twee projecten hebben een regeling bezoekscholen, namelijk TOM en

Q\*Primair. VTB heeft een soortgelijke regeling. Daar kan de school van een VTB-adviseur desgewenst fungeren als bezoekschool.

### *Verbinden van netwerken*

Het delen van kennis in (regionale) netwerken is onderdeel van het innovatieprincipe 'leren van elkaar'. Om te kunnen leren van elkaar is een regionale infrastructuur nodig. Netwerken zijn een goed verspreidingskanaal voor innovaties. Het merendeel van de zeven projecten maakt gebruik van regionale netwerken om de scholen te bereiken. Daarbij kunnen drie typen netwerken worden onderscheiden: (1) een landelijk dekkende structuur van regionale netwerken (WSNS+), (2) een grotendeels landelijk dekkende structuur van regionale netwerken (ICT op School, VTB.), (3) incidentele regionale netwerken (Cultuureducatie). TOM en Q\*Primair beschikken niet over regionale netwerken.

### *Effectiviteit van het aanbod*

Getuige het grote aantal producten met betrekking tot goede voorbeelden, lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de zeven projecten hieraan grote waarde hechten. Toch koesteren enkele organisaties geen hoge verwachtingen van goede voorbeelden. Zij denken dat het kan dienen als inspiratiebron, maar dat het scholen niet aanzet tot handelen. De vraag is dan ook: is het zinvol om goede voorbeelden te laten zien en hoe moeten goede voorbeelden worden gepresenteerd om navolging te krijgen? Daarnaast is het ook zinvol na te gaan wie bepaalt wat een goed voorbeeld is en op grond van welke criteria dit gebeurt.

Uit de maandrapporthages van TOM kan worden opgemaakt dat de regeling bezochtscholen succesvol is. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat deelname niet vrijblijvend is (scholen moeten zich goed voorbereiden en ook vervolgcacties plannen) en dat zowel de bezoekschool als de bezoekende school een financiële tegemoetkoming krijgen. Kanttekening hierbij is dat scholen zichzelf bloot moeten geven en open moeten staan voor kritiek. Ook vinden scholen zichzelf niet zo gauw een voorbeeld voor anderen. Meer rendement mag worden verwacht van een vorm die gebaseerd is op halen en brengen (bijvoorbeeld collegiale visitatie binnen Q\*Primair).

De projectorganisaties die op grote schaal gebruik maken van het verbinden van netwerken, WSNS+ en ICT op School, zijn goed te spreken over deze aanpak. De samenwerkingsverbanden vormen de schakel tussen de projectorganisatie en de scholen. Onderzoek naar de effecten van het WSNS-beleid laat echter zien dat er nog extra inspanningen nodig zijn om vernieuwingen daadwerkelijk vorm te laten krijgen in de klas (Meijer, 2004).

Bij de andere initiatieven vindt de projectorganisatie het nog te vroeg om van een succes te spreken (VTB) of is het succes nog beperkt tot een relatief klein gebied. Wat de digitale netwerken betreft, moet worden afgewacht of deze een substantiële functie kunnen vervullen in regionale samenwerking.

Er zijn meerdere goede voorbeelden bij dit thema voorhanden. Een voorbeeld is de open-TOM-regeling, waarbij scholen een bezoek kunnen brengen aan een TOM-school. Er wordt veel gebruik gemaakt van de open-TOM-regeling. Bij veel scholen leidt dit tot concrete acties, plannen en ideeën. Bezoekende teamleden verspreiden hun ervaringen onder collega's. Op verschillende scholen zijn innovatieplannen gemaakt die soms ook tot actie hebben geleid. De regionale steunpunten van VTB zijn een voorbeeld van de manier waarop netwerken kunnen worden verbonden, maar deze steunpunten moeten zich nog (verder) bewijzen. De Kennisrotonde van ICT op School is naast een instrument voor vraagarticulatie ook een bron van goede voorbeelden. Ook Kwaliteit van Binnenuit van Q\*Primair werkt met goede voorbeelden. Het succes van deze producten ligt mede in het feit dat ze vraag en aanbod op zo'n manier bij elkaar brengen dat wederzijds inzicht in vragen en problemen ontstaat. Toepassing van deze succesvolle producten in andere projecten is naar mening van de projectorganisaties zeker mogelijk. TOM wijst erop dat, wil de regeling succes hebben, deze niet te vrijblijvend aangeboden moet worden. Acties van scholen moeten bij voorkeur worden gemonitord. De regionale steunpunten van VTB zijn goed bruikbaar voor andere thema's. Het is de vraag of er voor elk thema een ander regionaal steunpunt ingericht moet worden of dat hierbij ook samenwerkingsrelaties gecreëerd kunnen worden.

### **1.5 Leren van en met experts: de kennisgemeenschap**

In de voorgaande paragrafen zijn twee innovatiestrategieën aan de orde geweest, namelijk leren van de eigen ervaringen (binnen de school) en leren van de ervaringen van anderen. Tot slot hecht het Platform PO waarde aan het leren van en met experts. Kern daarvan is dat het leren van de onderwijspraktijk en de wetenschap met elkaar verbonden worden. Dit zou gerealiseerd moeten worden via zogenoemde kennisgemeenschappen, waarin wetenschap en praktijk samenwerken rond inhoudelijke onderwijsthema's. Andere methoden waaraan gedacht wordt, zijn het integreren van wetenschappelijke kennis in onderwijsmethoden en een steviger relatie tussen lerarenopleidingen en lectoren enerzijds en het scholenveld anderzijds.

Het Platform PO ziet drie manieren om het leren van en met experts te organiseren, namelijk via regionale kennismarkten, via een pilot kennisgemeenschap en via een landelijk kennisnetwerk.

### *Regionale kennismarkten*

Op het regionale niveau worden nog weinig activiteiten ontplooid met betrekking tot kennisactiviteiten. Alleen binnen TOM en VTB wordt hiermee ervaring opgedaan. Daar werken opleiders, ondersteuners en scholen samen binnen regionale centra of steunpunten.

### *Pilots kennisgemeenschap*

Met uitzondering van Cultuureducatie hebben alle projecten een of meer kennisprojecten of pilots waarin scholen samenwerken met of ondersteund worden door wetenschappers en/of opleiders (zoals pabo's of ROC's) en/of ondersteuners (zoals schoolbegeleidingsdiensten).

### *Landelijke kennisactiviteiten*

Diverse projecten werken met landelijke kennisnetwerken of kennisproducten. Deze focussen op heel verschillende onderwerpen, zoals het opsporen van bèta-talent bij jonge kinderen (VTB), vraagstukken rond ICT in het onderwijs, cultuureducatie en onderwijsachterstanden. Enkele landelijke kennisactiviteiten zijn vroegtijdig beëindigd. Hieruit kan worden afgeleid dat er meer nodig is om landelijke kennisactiviteiten succesvol te laten verlopen, dan alleen het bij elkaar brengen van wetenschappers.

### *Effectiviteit van het aanbod*

Het gericht uitwisselen van kennis en ervaring tussen praktijk en wetenschap en met name het samen ontwikkelen van praktijkgerichte kennis is relatief gezien een vrij nieuwe invalshoek. Zo wordt er vooral samengewerkt met ondersteuners en opleiders en nog weinig met wetenschappers. Mede daarom kan er nog weinig gezegd worden over concrete effecten van de diverse activiteiten. Wel laten de projecten van Q\*Primair zien dat kennisgemeenschappen een goede methode zijn om blijvende verbeteringen bij scholen te realiseren. Ook blijkt uit negatieve ervaringen dat het puur bij elkaar brengen van scholen en experts niet voldoende is om effectief te zijn. Een kennisnetwerk oprichten en onderhouden vergt organisatie en investering en dat is nu nog onvoldoende aanwezig. Op dit moment worden wetenschappers wel ingeschakeld voor incidenteel advies en voor ontwikkelingsonderzoek in pilots, maar er is niet voorzien in 'scaling up' van de aldus verkregen kennis en ervaring. Verspreiding blijft beperkt tot onderzoeksrapporten en brochures en de impact daarvan is in de regel niet groot.

Succesvolle producten met betrekking tot de kennisgemeenschap zijn de Kennisronde van ICT op School, Ziezo van Q\*Primair, de vakcommunities van Kennisnet, de cursus interne coördinator van Cultuureducatie en het Netwerk Speciaal Onderwijs van TOM. Als succesfactor wordt binnen TOM gesteld dat er een gemeenschappelijk doel of belang wordt gecreëerd waardoor binding ontstaat. Dit is bevorderlijk voor de samenwerking en interactie. Scholen moeten bovendien voldoende prioriteit geven aan de participatie in het netwerk. Q\*Primair heeft een startconferentie uitgeschreven waardoor scholen enthousiast worden en het belang inzien van wat ze doen. Binnen de projecten worden nog diverse andere succesfactoren genoemd. Een uitgebreide beschrijving hiervan wordt in de hoofdstukken gegeven. De producten zijn over het algemeen goed overdraagbaar naar de andere projecten.

## **1.6 Regie, facilitering en ondersteuning**

Om het leren rond innoveren te organiseren en te faciliteren, is een aantal randvoorwaarden nodig: (1) het gebruik van intermediaire structuren en (2) incentives.

### *Intermediaire structuren*

Onder intermediaire structuur verstaan we een organisatie die of een netwerk of hulpmiddel dat tussen de projectorganisatie en de scholen in staat en door de projectorganisatie wordt ingezet om de scholen te bereiken. Bijna alle projecten werken met een of meer vormen van een intermediaire structuur. Er kan daarbij een onderscheid gemaakt worden tussen samenwerkingsverbanden, projectconsulenten, tussenpersonen, ondersteunende infrastructuur en hulpmiddelen. De samenwerkingsverbanden kunnen uit meer scholen bestaan (WSNS+) of uit scholen en andere partijen (ICT op School). WSNS+ en ICT op School werken daarnaast met projectconsulenten die de schakel vormen tussen de projectorganisatie en de samenwerkingsverbanden. WSNS-OAB en Cultuureducatie maken gebruik van de gemeente als tussenpersoon. Deze rol komt vooral tot uiting in de bekostiging van achterstandenbeleid en/of culturele activiteiten. De regionale steunpunten van VTB en de landelijke platforms van Q\*Primair en ICT op School zijn voorbeelden van een ondersteunende infrastructuur. Dit geldt eveneens voor de provinciale en regionale instellingen die een steunfunctie hebben bij Cultuureducatie. Tot slot wordt er ook gebruik gemaakt van hulpmiddelen als intermediaire structuur. Voorbeelden daarvan zijn een regiokaart, waarop de ondersteunende structuur in kaart is gebracht (ICT op school), een samenwerkingsovereenkomst en de communities van Kennisnet.

### *Incentives*

In alle projecten wordt gebruik gemaakt van incentives, in verschillende vormen: financiële incentives, landelijke subsidieregelingen, vouchers, wedstrijden en gratis ondersteuning. Er zijn grote verschillen in de omvang van de verschillende financiële incentives. Deze kan variëren van 50 euro tot 12.000 euro of een gefixeerd bedrag per leerling. Alle projecten maken gebruik van bepaalde voorwaarden of criteria voor het toekennen van incentives. Voor bijna alle incentives geldt dat er sprake moet zijn van enige vorm van kennisdeling, bijvoorbeeld via deelname aan een netwerk of via het verspreiden van de ontwikkelde kennis of het ontwikkelde materiaal via internet. In enkele projecten moeten scholen verslag doen van hun vorderingen. Bij VTB moeten scholen die in aanmerking willen komen voor subsidie een contract afsluiten met VTB. Scholen die hun afspraken niet nakomen, worden hierop aangesproken en kunnen (een deel van) hun subsidie mislopen.

### *Effectiviteit van het aanbod*

Uit de inventarisatie blijkt dat het inzetten van een intermediair een extra stimulant kan zijn om scholen in beweging te krijgen. Belangrijk is dat de intermediair scholen ondersteunt bij hun ontwikkeling. Daarbij past een bescheiden rol. De intermediair moet niet zelf metadoelstellingen gaan formuleren en scholen daarop aansturen. De intermediair moet inspelen op vragen vanuit de scholen.

Er is nog weinig bekend over de effecten van de diverse incentives. Wel laat de ervaring van Q\*Primair met het Ziezo-project zien dat een incentive zonder oormerk minder effect heeft dan een incentive die wel geoormerkt is. Ook lijkt het erop dat een incentivestructuur die een inspanningsverplichting bij de school legt positief werkt. Nader onderzoek op dit terrein lijkt gewenst.

De incentives die binnen de projecten gevonden zijn, hebben vooral het karakter van 'beloningen'. Uit de praktijk blijkt echter dat 'dwang' ook kan werken. Voorbeelden zijn gevonden bij onderwijskansen (verbetering onderpresterende scholen), en bij kwaliteitszorg en zorgbeleid. Op deze terreinen spannen scholen zich in om slechte beoordelingen, onder meer van de Inspectie van het Onderwijs, te voorkomen. Wettelijke verplichting daarentegen werkt veel minder goed. De wettelijke verplichting voor scholen om intercultureel onderwijs te verzorgen, heeft geen beweging op gang gebracht.

Ook in dit verband zijn enkele succesvolle producten in het rapport nader beschreven: Grassroots van Kennisnet, de stimuleringsregeling PO-scholen van VTB en enkele producten van Cultuureducatie, samengevat onder de noemer scenario's en subsidie-regeling. Grassroots is een product waarin met relatief geringe middelen laagdrempel-

lige, kleinschalige producten worden ontwikkeld. De principes van Grassroots lijken goed toepasbaar voor andere projecten. Het product levert vooral een bijdrage aan initiatieven van leraren op het gebied van kennisuitwisseling op scholen.

### **1.7 Wat beweegt scholen?**

Bij de beschrijving van de goede voorbeelden is de contactpersonen ook gevraagd om voor dat product aan te geven wat volgens hen de scholen beweegt om hun product te gebruiken en een innovatieproces in gang te zetten of te houden. Dit leverde de volgende antwoorden op:

- verplichting tot deelname, de scholen sluiten daarvoor een overeenkomst;
- de scholen krijgen een incentive;
- de verantwoordelijkheid ligt bij scholen;
- frequent, persoonlijk contact;
- de scholen moeten een overdraagbaar product ontwikkelen;
- aansluiten bij eigen ervaringen;
- deel uitmaken van een netwerk;
- beschikken over gebruiksklaar materiaal;
- aangesproken worden op persoonlijke kwaliteiten;
- innovatie wordt voor de scholen zichtbaar door het “voordoen” (bij TOM);
- deelname wordt als zinvol ervaren;
- interesse en behoefte aan informatie over innovatie.

Beweegredenen van scholen liggen dus enerzijds in het opgelegd krijgen van bepaalde verplichtingen (overeenkomst, incentive), anderzijds in het feit dat scholen meerwaarde zien in het meedoen aan bepaalde activiteiten die de projecten aanbieden (verkrijgen van materialen, informatie e.d.). Ook is het (persoonlijke) contact een beweegreden. Dit is niet verbazingwekkend omdat ook dit ook een veelgenoemde succesfactor is.

### **1.8 Conclusies**

Het Platform PO heeft zeven innovatieprincipes en daarbinnen zestien innovatiestrategieën onderscheiden. Op elk van de zestien innovatiestrategieën is aanbod beschikbaar van de zeven projecten. Hierbij vallen de volgende zaken op:

- Ten aanzien van een aantal innovatiestrategieën geldt dat hierop al een redelijk dekkend aanbod is ontwikkeld. Dit geldt met name voor vraagarticulatie en goede voorbeelden.



- Bij andere innovatiestrategieën zijn wel verschillende activiteiten ontplooid, maar dit blijft beperkt tot enkele projecten. Dit geldt voor de inzet van ambassadeurs, het opstellen van een producten- en dienstencatalogus, de regeling bezoekscholen en het verbinden van netwerken. Deze activiteiten zouden doorgetrokken kunnen worden naar andere scholen.
- Ten derde zijn er innovatiestrategieën waarmee binnen de projecten nog weinig ervaring is opgedaan. Dit geldt in het bijzonder voor datafeedback (zowel voor docenten als voor de organisatie), voor de betrokkenheid van andere actoren en voor de samenwerking tussen praktijk en wetenschap. Hierop zou het Platform een verder ontwikkelingsstraject in gang kunnen zetten.
- Veel aanbod heeft betrekking op meerdere innovatiestrategieën. Zo is er vooral veel overlap tussen vraagarticulatie, instrumenten voor leren leren als team en methoden voor datafeedback. Kern van deze strategieën is dat er informatie verzameld wordt over de stand van zaken c.q. het eigen handelen, dat dit gezamenlijk geïnterpreteerd wordt en dat op basis hiervan vervolgactiviteiten geformuleerd worden. Soms hebben deze activiteiten betrekking op de rol van de onderwijsprofessional, soms op de organisatie als geheel. Hieruit blijkt ook dat het leren van het individu en het leren van de organisatie nauw met elkaar verbonden zijn.
- Tot slot valt op dat er maar weinig bekend is over het effect van de aangeboden producten en diensten. Dit geldt ook voor innovatiestrategieën waarop al veel aanbod is ontwikkeld. Het Platform PO zou dan ook kunnen inzetten op effectmeting van verschillende innovatiestrategieën en daarop vervolgacties kunnen baseren. Dit zou er bijvoorbeeld toe kunnen leiden dat er minder zwaar wordt ingezet op schriftelijke en digitale verspreiding van goede voorbeelden en meer op het vormen van netwerken waarin scholen en externe partijen samen werken aan innovatie.

## 2 Literatuurstudie

### 2.1 Inleiding

De opdracht die de zeven landelijke innovatieprojecten van de minister gekregen hebben is het maken van een gezamenlijk, integraal plan voor stimulering van innovatie in het primair onderwijs. De achtergrond daarvan is dat de landelijke overheid zich qua beleidsontwikkeling en beleidsprogrammering aan het terugtrekken is. De overheid wil niet langer centraal de koers voor verandering in het onderwijs ontwerpen en regisseren, maar deze koers overlaten aan de onderwijsprofessionals zelf. De kwaliteit van het onderwijs, en de taak om de kwaliteit te bewaken en waar nodig te verbeteren, wordt gezien als verantwoordelijkheid van de scholen en de schoolbesturen, daartoe ondersteund door de onderwijsorganisaties. Ook van ouders en leerlingen wordt (meer) verantwoordelijkheid verwacht voor het leren en de ontwikkeling van leerlingen.

Onder de nieuwe verhoudingen krijgen scholen meer ruimte voor eigen beleidskeuzes en meer keuzevrijheid. Dat maakt een herbezinning nodig op de taken die de zeven landelijke innovatieprojecten tot nu toe hebben uitgevoerd. Elk project heeft nu als opdracht het bevorderen van de implementatie van vernieuwingen op een specifiek deel terrein van het primair onderwijs, daartoe gelegitimeerd door landelijk beleid op dat deel terrein. Bij een terugtrekkende overheid is die legitimatie niet meer vanzelfsprekend. Er is een verschuiving nodig, van (a) scholen stimuleren een specifieke vernieuwing/verbetering door te voeren naar (b) scholen ondersteunen bij het formuleren en uitvoeren van een eigen, zelfgekozen vernieuwingsagenda. Hoe die ondersteuning geregeld moet worden, en wie daarin centrale actoren zullen zijn, is op dit moment nog niet vastgelegd. De zeven innovatieprojecten hebben zich verenigd in het voornemen om in ieder geval op tijdelijke basis te zorgen voor een gezamenlijke infrastructuur hiervoor. Uitgangspunt daarbij is dat scholen zelf de spelbepalers zijn, dat wil zeggen zelf de vragen stellen, zelf verantwoordelijk zijn voor vernieuwingen en zelf verantwoordelijkheid dragen voor het vragen van hulp daarbij en het zoeken van de passende aanbieders van hulp.

Als startpunt voor het ontwerp van een nieuwe infrastructuur is door de zeven projecten, verenigd in het Platform Innovatie Primair Onderwijs, een raamplan ontwikkeld, dat de titel "Focus op innovatie – de school aan zet" heeft gekregen. Daarin wordt de aanpak beschreven die de projecten voor ogen hebben. De bouwstenen voor die aan-

pak zijn *drie vormen van leren*. Gesteld wordt dat voor het realiseren van effectieve innovatie een drieslag van kennisontwikkeling noodzakelijk is:

- a. leren van eigen ervaringen (binnen scholen);
- b. leren van en met elkaar (tussen scholen);
- c. leren van en met experts (praktijk en wetenschap samen).

De ambitie is om voor elke vorm van leren passende vormen van ondersteuning te realiseren. In het raamplan zijn daarvoor zestien thema's en activiteiten benoemd, die zijn opgehangen aan zeven innovatieprincipes. Onderstaand schema bevat hiervan een weergave.

*Figuur 2.1 – Innovatieprincipes, thema's en activiteiten*

<i>Leren van eigen ervaringen</i>		
<i>Innovatieprincipe</i>	<i>Thema/activiteit</i>	<i>Omschrijving</i>
(1) empowerment van scholen: bewustwording van innovatiebelang en –mogelijkheden	(1) vraagarticulatie	ondersteunen van scholen bij het stellen van (goede) vragen; verhelderen van vragen
	(2) ambassadeurs en regionale innovatieconsulenten	bevorderen van het besef 'dat het beter kan', en laten zien hoe dit kan, door de inzet van ervaren vernieuwers uit eigen kring (collega-scholen) en begeleiders
(2) sleutelrol onderwijsprofessionaal: de leraar als hoeksteen	(3) producten- en dienstencatalogus	aanbieden en toegankelijk maken van producten, methoden, cursussen, congressen, publicaties, en andere vindplaatsen van informatie en hulpmiddelen in een centrale catalogus
	(4) datafeedback	ontwikkelen en verspreiden van methodieken voor datafeedback en reflectie op eigen handelen, voor leraren
(3) collectief leren: bouwen aan een professionele leergemeenschap	(5) methoden, praktische toepassingen en nieuwe methodieken voor leren als team	ontwikkelen en verspreiden van methodieken voor collectief leren, bevorderen van samen leren in de school, bevorderen van een onderzoekende houding
	(6) betrokkenheid ouders, kinderen en actoren uit omgeving school	ontwikkelen en verspreiden van methodieken om ouders en leerlingen een meer actieve rol te geven in leerprocessen en verbindingen te leggen tussen school en omgeving

(4) binden en bouwen; schoolleider en bovenschools manager	(7) professionaliseren van schoolleiders en besturen	ondersteuning van schoolleiders en bovenschools managers/besturen bij het initiëren en realiseren van innovaties op school; vergroten van het innoverend vermogen bij deze actoren
(5) leren van eigen resultaten	(8) inventariseren, monitoring en methodieken voor datafeedback	gebruik van gegevens over eigen resultaten als bron van leren en reflectie, en voor monitoring van schoolontwikkeling, op schoolniveau

<i>Breedtestrategie: leren van en met elkaar</i>		
<i>Innovatieprincipe</i>	<i>Thema/activiteit</i>	<i>Omschrijving</i>
(6) leren van en met elkaar	(9) goede voorbeelden	goede voorbeelden verspreiden en toegankelijk maken, o.a. via databases
	(10) regeling bezoekscholen	een vernieuwing in de praktijk zien werken is leerzaam en stimulerend, organisatie van mogelijkheden tot bezoek van elkaars scholen, respectievelijk van 'voorbeeldscholen' is hiervoor nodig
	(11) regionale netwerken	organiseren van schoolnabije netwerken en leggen van verbindingen daar tussen

<i>Dieptestrategie: leren van en met experts</i>		
<i>Innovatieprincipe</i>	<i>Thema/activiteit</i>	<i>Omschrijving</i>
(7) leren van en met experts	(12) regionale kennismarkten	bevorderen/organiseren van kennisgemeenschappen praktijk-wetenschap, organiseren van mogelijkheden om in eigen regio kennis te halen/te leren van experts
	(13) pilots kennisgemeenschap	inrichten/faciliteren van netwerken van scholen die elkaar ondersteunen en daarbij expertise van begeleiders en wetenschappers benutten
	(14) landelijk kennisnetwerk	inrichten van landelijke kennisnetwerken rond innovatieve thema's, met deelname van scholen die nieuwe ontwikkelingen en producten kunnen uitproberen

<i>Regie, facilitering, ondersteuning en communicatie</i>		
<i>Innovatieprincipe</i>	<i>Thema/activiteit</i>	<i>Omschrijving</i>
	(15) intermediaire structuren	om scholen te bereiken zijn kanalen, netwerken, structuren nodig; gestreefd wordt naar afstemming en koppeling van de intermediaire structuren van de afzonderlijke projecten
	(16) incentivestructuur	aanbieden van/scholen bekend maken met mogelijkheden om financiering voor innovatie te verkrijgen; sturen via stellen van condities bij gebruikmaking hiervan

De laatste rubriek is niet gedefinieerd vanuit een of meer innovatieprincipes, maar bevat voorwaarden voor de realisatie van de overige thema's/activiteiten.

In de literatuurstudie proberen we de vraag te beantwoorden wat er bekend is over de werking van deze innovatieprincipes en de meer specifieke strategieën om innovatie te bevorderen. Dit betekent dat we in deze literatuurstudie niet zullen ingaan op de voorwaarden voor realisatie (regie, facilitering etc). Vanuit die kennis reflecteren we op de koers die is uitgezet in het raamplan.

Als kader nemen we hiervoor niet de afzonderlijke thema's (dit leidt tot versnippering en overlap), maar de drie vormen van leren. Voor elke vorm geven we aan wat de dominante opvattingen hierover zijn in de (onderwijs)wetenschap en welke empirische onderbouwing hiervoor bestaat. Omdat voor de activiteiten van het Platform de Nederlandse vernieuwingscontext het meest relevant is, kijken we hiervoor in het bijzonder naar recente Nederlandse literatuur over onderwijsinnovaties.

Voorafgaand aan de weergave van de resultaten voor de drie vormen van leren gaan we in op enkele achterliggende kwesties die van belang zijn voor het vraagstuk van stimuleren van vernieuwingen.

In de eerste plaats is dat een nadere bepaling van het *begrip* vernieuwen: wat is dat eigenlijk, welke graad of diepte moet daarin bereikt worden, en wat zijn criteria voor het slagen van een vernieuwing. Verheldering hiervan is noodzakelijk in het licht van een beoordeling van de voornemens in het raamplan.

In de tweede plaats bespreken we wat de invloed is van de *inhoud* van de vernieuwing op vernieuwingsprocessen en de kans op slagen daarvan. Vernieuwingen kunnen meer of minder omvattend zijn, meer of minder afwijkend van het bekende, meer of minder ambitieus, en dat heeft consequenties voor strategieën om vernieuwingen te ondersteunen en te bevorderen.

In de derde plaats stellen we de vraag naar *verschillen tussen scholen* aan de orde. Scholen verschillen in velerlei opzicht, en daarmee moet rekening worden gehouden in het aanbod en de keuze van strategieën om veranderingen te ondersteunen. We betrekken hierbij ook de vraag in hoeverre de beleidsaannee realistisch is dat scholen autonoom en zelfsturend zijn en dus op eigen kracht kunnen veranderen en hun weg kunnen vinden op de ‘vernieuwingsmarkt’.

## 2.2 Wat is vernieuwen?

Er zijn verschillende vormen van vernieuwen in het onderwijs. Relatief kleine en overzichtelijke vormen komen op elke school voor, zoals het periodiek kiezen van een nieuwe methode voor een bepaald vak, het uitproberen van nieuwe lespakketten of het gaan gebruiken van nieuwe instrumenten voor bijvoorbeeld toetsing en kwaliteitszorg. Veel minder gangbaar en ook veel moeilijker uit te voeren zijn innovaties waarin een nieuw onderwijsconcept op de school moet worden geïntroduceerd of ontwikkeld en waarin op allerlei gebieden tegelijkertijd veranderingen aan de orde zijn. Te denken valt aan scholen die besluiten te gaan werken volgens de principes van ervaringsgericht onderwijs, of een geheel nieuwe organisatie van het onderwijs kiezen zoals die van Teamonderwijs Op Maat. Het laatste stelt hogere eisen aan de veranderbereidheid en verandercapaciteiten in het schoolteam, en het duurt aanzienlijk langer voordat ‘geroutineerde toepassing’ is bereikt. De literatuur over onderwijsinnovatie gaat vaak over deze meer ingrijpende vormen van vernieuwing (School Design). Met ‘design’(of ontwerp) wordt bedoeld een weloverwogen strategische intentie om, met behulp van een aantal ontwerpprincipes, een plan of blauwdruk te maken voor het veranderen van de verschillende centrale elementen van de school, gericht op het realiseren van gewenste verbeterdoelen (Dimmock, 2002). Dergelijke schoolontwerpen kunnen door de school zelf gemaakt worden, maar ook extern worden aangereikt. Een extern ontwerp is een specifiek, buiten de school ontwikkeld programma of methodiek die door de school wordt geadopteerd en geïmplementeerd. Externe ontwerpen kunnen variëren in de mate waarin ze zijn voorgestructureerd (blauwdrukgehalte). Nederlandse voorbeelden van vrij sterk gestructureerde programma’s zijn het Rotterdamse KEA-project, bedoeld voor bestrijding van onderwijsachterstanden, en de Voorschoolprogramma’s Piramide, Kaleidoscoop en Startblokken. Minder sterk voorgestructureerde ontwerpen zijn bijvoorbeeld de scenario’s die door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming zijn ontwikkeld voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en een aantal van de good practices die in de zeven projecten van het Platform te vinden zijn (zie productenoverzicht). Naar implementatie van externe school ontwerpen is vrij veel onderzoek gedaan. Datnow et al (2005) formuleren op basis van een review van de onderzoeksliteratuur enkele belangrijke succesfactoren van dit type implementatie:

- a) een zorgvuldige selectie van het programma en een zorgvuldig keuzeprocess, waarbij gezorgd wordt voor participatie van leraren in de adoptiebeslissing;
- b) adequate training van alle leraren op de principes die aan het ontwerp ten grondslag liggen, bij voorkeur door de ontwikkelaars van het programma;
- c) voldoende financiële middelen voor invoering, bij voorkeur meerjarig;
- d) sterk leiderschap op verschillende niveaus: bestuur, schoolleider en enkele 'key teachers' die kunnen helpen bij het coördineren van de vernieuwing;
- e) mate waarin het ontwerp bijdraagt aan (prestatie) eisen die door de omgeving worden gesteld (i.e. bijdraagt aan het voldoen van externe verwachtingen, bijvoorbeeld van bestuur, overheid of inspectie).

Bij externe ontwerpen ligt de nadruk op een 'getrouwe' invoering', hoewel de noodzaak hiertoe per ontwerp kan variëren, afhankelijk van het blauwdrukgehalte. Er is echter veel innovatieliteratuur die er op wijst dat een volledig getrouwe invoering eigenlijk niet goed mogelijk is en in de praktijk ook niet voorkomt, omdat elke school eigen aanpassingen pleegt (o.a. Fullan, 2001).

In het verlengde hiervan is een belangrijke vraag voor beleidsmakers, bestuurders en onderzoekers de vraag naar 'opschaling': in hoeverre is het mogelijk om ontwerpen die succesvol zijn ingevoerd in bepaalde scholen op grote schaal te verspreiden naar andere en meerdere scholen. Daarbij gaat de gedachte vaak uit naar een replicatie van de vernieuwing in meer scholen of aan aanpassingen die maken dat de vernieuwingsprincipes worden toegebogen naar eigen, onderliggende opvattingen over onderwijs en leren bij onderwijsgevend. Soms wordt 'opschalen' ook wel opgevat als de toename van scholen waardoor voldoende kritische massa wordt verkregen voor de invoering van een vernieuwing in een bepaalde geografische gebied (geografische nabijheid). Coburn (2003) wijst er op dat deze opvatting aantrekkelijk lijkt vanwege haar eenvoud en meetbaarheid, maar te weinig rekening houdt met de complexiteit van het probleem van schaal bij de invoering van onderwijsvernieuwingen waarbij sprake is van externe ontwerpen. Het verspreiden van externe ontwerpen naar een grote groep scholen houdt immers méér in dan zorgen dat het ontwerp geadopteerd wordt. Zij onderscheidt vier aspecten die voor het denken hierover van belang zijn: diepgang, duurzaamheid, verspreiding en verschuiving in eigenaarschap van de vernieuwing (van extern naar intern ontwerp). Voor een werkelijke invoering, waarvan ook verwacht mag worden dat het op langere termijn standhoudt ('sustainability'), is 'deep change' nodig. Die wordt alleen bereikt als vernieuwingen niet alleen wat betreft oppervlakkige kenmerken een plek vinden in de school, maar ook wat betreft dieper liggende pedagogische principes. Daarvoor is een grondige oriëntatie nodig op de uitvoeringsvereisten van het programma enerzijds en de normen en routines van leerkrachten anderzijds. Hoe meer die vereisten afwijken van wat in de dagelijkse routine gangbaar is, hoe groter de noodzaak om de geldende opvattingen kritisch te

onderzoeken en met elkaar te bespreken. Van werkelijke implementatie is pas sprake als ook de onderliggende ideeën van het ontwerp zijn aanvaard en worden toegepast in de klassenpraktijk. Verder wijst Coburn er op dat voor werkelijke implementatie ook een verschuiving van eigenaarschap nodig is: de school moet de vernieuwing niet uitvoeren omdat een schoolexterne instantie dat verlangt of adviseert, maar moet zichzelf eigenaar voelen en intern gemotiveerd zijn om de nieuwe aanpak uit te voeren, vol te houden en over te dragen aan nieuwe medewerkers. Dat is een proces dat tijd vraagt, vandaar dat ook Coburn wijst op het belang van meerjarige financiële ondersteuning van scholen bij invoering van nieuwe ontwerpen.

Tegenover externe ontwerpen staan uiteraard interne ontwerpen. Interne ontwerpen komen voort uit de vragen, problemen en verbeterwensen die in de school zelf leven. Ze worden daarom geacht meer aan te sluiten bij de specifieke behoeften en kenmerken van de school en bij daar levende opvattingen over onderwijs, en daardoor betere kansen te bieden voor 'deep change' (Sleegers, i.v.). Interne ontwerpen zouden ook beter passen bij/geschikter zijn voor processen van *schoolontwikkeling*. Of dat zo is, hangt echter af van de inhoud en het domein van het interne ontwerp. Zo is bijvoorbeeld het project Kunstmagneten dat op Haagse scholen is uitgevoerd te kenmerken als een intern ontwerp (Oud, 2005). In dit project hebben scholen zelf leerlijnen voor een of meer kunsteducatievakken ontwikkeld, samen met consultants en vakdocenten van een kunsteducatie-instelling. In dit project was duidelijk sprake van zelf ontwerpen, maar niet van integrale schoolontwikkeling. Het reguliere curriculum, de reguliere werkwijze en opvattingen daarover en de reguliere organisatie bleven grotendeels onaangetast, doordat het ontwerp slechts over een klein deel van het totale aanbod ging. Veel meer ingrijpend en meer omvattend zijn de vernieuwingen geweest in de Onderwijskansenscholen, die de opdracht hadden om zelf een kwaliteitsverbeteringsproces in gang te zetten op zelfgekozen domeinen, voortvloeiend uit een sterke/zwakke analyse van de school. Ook hier was sprake van intern ontwerp, maar meestal op verschillende niveaus tegelijkertijd (schoolorganisatie, didactiek, instructie, vakinhouden) en vrijwel altijd in combinatie met visie-ontwikkeling. De werkwijze in de Onderwijskansenscholen heeft duidelijk het lerend vermogen van scholen bevorderd (Ledoux et al, 2005a, 2005b).

Er zijn dus heel verschillende vormen van innovatie: groot en klein, meer en minder complex, extern aangedragen of ontstaan van binnenuit, oppervlakkig of diep. Voor de vraag wat voor type ondersteuning scholen nodig hebben om te kunnen innoveren is het van belang die verschillende vormen goed voor ogen te houden, omdat bij elke vorm andere vormen van ondersteuning passen. Zo is al gewezen op de noodzaak van *meerjarig* vernieuwen met voldoende financiële ondersteuning als er echt een omslag gemaakt moet worden in de school en er intensieve processen van schoolverbetering aan de orde zijn. Bij de Onderwijskansenscholen bijvoorbeeld waren deze beide



voorwaarden vervuld, en dat heeft zeker bijgedragen aan het succes, in ieder geval volgens de scholen zelf (Ledoux et al, 2005a, 2005b). Verder is bij externe ontwerpen gerichte training van onderwijsgeevenden een belangrijk aandachtspunt, terwijl bij interne ontwerpen het bevorderen van het vermogen om zelf te vernieuwen meer centraal moet staan.

Het uitgangspunt voor het Platform dat scholen zelf de spelbepalers zijn betekent overigens niet automatisch dat er vooral sprake zal zijn van interne ontwerpen. Zelf de regie voeren wil vooral zeggen eigen keuzes maken en eigen vragen stellen. Dat kan vervolgens heel goed uitmonden in de keuze om een extern ontwikkeld idee of programma te gaan implementeren.

### **2.3 Wanneer is vernieuwen succesvol?**

We behandelen in deze studie de vraag wat werkzame strategieën zijn om scholen te laten innoveren. Daarbij hoort natuurlijk reflectie op wat ‘werkzaamheid’ betekent. In de innovatieliteratuur zijn veel factoren te vinden die als succesvol voor schoolinnovatie worden beschouwd, maar bij nadere beschouwing liggen die factoren op allerlei verschillende niveaus. In de literatuur over effectieve schoolverbetering worden daarbij doorgaans twee criteria gehanteerd om na te gaan of scholen succesvol zijn verbeterd, namelijk de opbrengsten bij leerlingen (schooleffectiviteit) en het vermogen van scholen om te vernieuwen (‘change capacity’) (Hopkins, 2001; Creemers & Slegers, 2003). Dit laatste heeft doorgaans betrekking op de aanwezigheid van condities voor onderwijsverandering: leiderschap, professionele samenwerkingscultuur, participatie, ondersteunende structuren voor leren, effectieve relaties met de omgeving, etc.

Succes in de zin van verbeterde prestaties bij leerlingen zien we vooral in de literatuur over bestrijding van onderwijsachterstanden en verbetering van scholen met veel kansarme leerlingen. Muijs et al (2004) hebben hierover een review gepubliceerd. Samengevat is hun conclusie dat dergelijke scholen het volgende nodig hebben om effectief te zijn:

- focus op leren en instructie: een beperkt aantal doelen, nadruk op basisvaardigheden (lezen en rekenen), prestatiegerichtheid, gestructureerd onderwijs, veel feedback geven;
- sterk leiderschap, niet in de zin van een ‘sterke man of vrouw’ aan de leiding maar in de zin van vermogen om kwaliteiten van leraren te ontwikkelen en te benutten; gebruik te maken van leiderschap op andere (midden)niveaus; te zorgen voor open communicatie en betrokkenheid van iedereen (‘distributive leadership’); en vermogen om initiatieven te nemen;
- gebruik maken van datafeedback; effectieve scholen worden wel omschreven als ‘informatierijke’ scholen die allerlei bronnen van informatie benutten om zichzelf te evalueren en te bestuderen ‘wat werkt’;

- een positieve schoolcultuur: duidelijk, coherent, hoge verwachtingen van leerlingen en een stabiel team (weinig wisseling);
- gerichtheid op voortdurende verbetering (learning community), uit eigen initiatief en niet alleen als reactie op externe eisen; met als basis samenwerking tussen leraren (teamwork);
- permanente aandacht voor professionalisering, op maat van de school, inclusief coaching en feedback op het eigen lesgeven/de toepassing van programma's.

Strategieën voor innovatie kunnen hiervan worden afgeleid: het gaat er om te bevorderen dat scholen de genoemde kenmerken gaan tonen en om het zodanig inrichten van ondersteuning en stimulans dat dit bereikt wordt.

Als niet de prestaties van leerlingen maar de veranderingscapaciteit van de school als de maat voor succes het uitgangspunt vormt, worden uitspraken over 'wat werkt' veel meer veelvormig. Bepalen of iets werkt is dan afhankelijk van de vraag wat het doel is van de innovatie, oftewel op welk aspect van schoolkwaliteit de innovatie gericht is. Voor het veranderen van de schoolorganisatie zijn andere zaken van belang dan voor het bevorderen van ICT-deskundigheid bij leerkrachten of het leren werken met handelingsplannen, om maar een paar voorbeelden te noemen.

De vraag wat werkzame strategieën zijn kan dus niet los van inhoud en doel van de innovatie worden beantwoord. Op een wat meer abstract niveau kunnen er echter wel een paar algemene lijnen getrokken worden (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Silins & Mulford, 2002; Slegers, Geijsel, & Van den Berg, 2002; O'Toole & Louis, 2002):

- bijna elke innovatie impliceert professionalisering van leraren (nieuwe dingen leren); dit betekent dat er in de toe te passen strategieën aandacht moet zijn voor onderwerpen als de aansluiting bij bestaande kennis, openstaan voor leren, weerstanden tegen verandering;
- bij heel veel innovaties zijn visies op leren en onderwijzen in het geding; dit betekent dat er in de toe te passen strategieën aandacht moet zijn voor onderzoeken van eigen opvattingen, uitwisseling, samen keuzes maken;
- de meeste innovaties vereisen samenwerking tussen leraren; dit betekent dat er in de toe te passen strategieën aandacht moet zijn voor teambuilding, spreiding van verantwoordelijkheden, bereidheid tot leren van elkaar, bereidheid elkaars sterke en zwakke kanten te accepteren;
- er is altijd een rol voor de schoolleider(s), in welke vorm ook: initiërend, sturend, stimulerend, bewakend, legitimerend, steunend; dit betekent dat er in de toe te passen strategieën aandacht moet zijn voor inrichting en werkwijze van het schoolmanagement.

Onderzoek naar schoolontwikkeling en onderwijsverandering laat zien dat met name transformationele vormen van leiderschap positieve effecten hebben op betrokkenheid van leraren bij onderwijsvernieuwing en de verandering van hun lespraktijk.

Deze algemene lijnen komen goed terug in de accenten die in het raamplan zijn gelegd. We zien daar ruime aandacht voor de leraar als hoeksteen, collectief leren in het schoolteam, en professionele schoolleiders. Het is echter de vraag of de instrumenten die daarbij ingezet (kunnen) worden, hetzij in de huidige situatie (bestaande aanbod van de zeven projecten, zie het productenoverzicht), hetzij in de nieuwe situatie (herordening van het aanbod in de 16 thema's in het raamplan) al voldoende passend zijn om ook 'werkzaamheid' te kunnen verwachten. We komen hierop terug bij de bespreking van de drie vormen van leren.

### *Duurzaamheid*

Veel van wat bekend is over succesvol vernieuwen is gebaseerd op studies waarin een longitudinaal perspectief ontbreekt. Dit betekent dat de resultaten van deze studies geen bijdrage leveren aan de ontwikkeling van systematische kennis over de duurzaamheid en dynamiek van het proces van schoolverbetering. Wel zijn er wat internationaal langlopende evaluatiestudies uitgevoerd naar onderwijsverandering, maar die hadden meestal betrekking op specifieke projecten (zoals onderzoek naar schoolverbetering in Chicago, the Coalition of Essential Schools etc). Ook is er historisch onderzoek naar onderwijsvernieuwing verricht (o.a. Cuban, 1984; Tyack & Tobin, 1994) en zijn er casestudies verricht die een langere periode omvatte (Hargreaves & Goodson, 2006). Ook weten we voor de Nederlandse situatie uit het onderzoek naar de Onderwijskansenscholen (Ledoux et al, 2005a, 2005b) dat scholen en schoolteams ontwikkelbaar zijn (zie ook hieronder).

Systematische kennis over duurzaamheid van vernieuwing ontbreekt echter. Hiervoor is al aangegeven dat deze duurzaamheid ook een belangrijk aspect is voor de succesvolle verspreiding van vernieuwingen. De verspreiding van een innovatie is immers pas geslaagd als deze vernieuwing ook duurzaam is ingevoerd. Recent is er in de literatuur dan ook wat meer aandacht voor de vraag welke factoren een rol spelen bij het realiseren van duurzame verandering. Op grond van de beschikbare literatuur lijken de volgende elementen van belang te zijn (Datnow, Hubert & Mehan, 2002; Hargreaves & Goodson, 2006; Fullan, 2005):

- normatieve coherentie en afstemming over de waarde en het doel van de vernieuwing ('public value' en 'moral purpose');
- relaties met andere scholen en docenten (laterale capaciteitsontwikkeling door netwerken);
- blijvende ondersteuning en mogelijkheden voor 'deep learning';
- duale betrokkenheid op korte- en lange-termijnresultaten;

- goed leiderschap op alle niveaus binnen het systeem (schoolleider, bovenschools, lokaal, landelijk).

## **2.4 Inhoud van vernieuwingen**

Hierboven hebben we er al op gewezen dat vernieuwingen meer of minder omvattend zijn, meer of minder afwijkend van het bekende, meer of minder ambitieus, en dat dat consequenties heeft voor strategieën om vernieuwingen te ondersteunen en te bevorderen.

Bezien we dit in het licht van de onderwerpen waar de zeven projecten zich mee bezighouden, dan is het duidelijk dat er sterke inhoudelijke verschillen zijn die leiden tot verschillende aandachtspunten voor innovatie. Het implementeren van TOM (voorbeeld van extern ontwerp) vergt veel meer van een school dan bijvoorbeeld de verbetering van het techniek onderwijs. Is in het eerste geval het hele spectrum van schoolkwaliteit aan de orde (organisatie, visie op leren, samenwerking, professionele ontwikkeling), in het tweede geval kan het gaan om veel kleinere en smallere elementen, bijvoorbeeld alleen de introductie van een nieuwe methode of lesmateriaal. Ook zijn er verschillen in gerichtheid naar binnen, zoals in zelfevaluatieprojecten van Q\*Primair, of (ook) gerichtheid naar buiten, zoals het geval is bij veel activiteiten van Cultuureducatie (samenwerking met kunstinstellingen, gemeenten) en sommige activiteiten van WSNS+ (afspraken en beleid op het niveau van het samenwerkingsverband). In de literatuur over schoolinnovatie krijgen zulke verschillen niet zo veel aandacht; het gaat daarin meestal om één concrete innovatie, om innovaties in het algemeen of om innovaties van een bepaald type. Er is dus niet zoveel houvast te vinden voor de vraag welke strategieën bij welke inhouden horen. Niettemin is het evident dat bij het ontwikkelen van innovatiestrategieën / ondersteuningsaanbod gedifferentieerd moet worden naar zulke verschillen.

## **2.5 Verschillen tussen scholen**

De ene school is de andere niet, en dat geldt ook voor het onderwerp innovatiecapaciteit. Hoe krachtiger en zelfsturender de school, hoe meer verwacht mag worden dat de school zelfstandig en actief zijn weg kan vinden op de markt van nieuwe kennis en ontwikkelingen. Niet alle scholen zijn echter krachtig en zelfsturend. Onderzoek laat zien dat scholen nogal verschillen in de mate waarin ze verschillen over condities voor schoolverbetering (o.a. Geijsel, 2001). Slavin (1998) maakt een onderscheid in drie typen scholen: 'zaai-scholen', 'baksteen-scholen' en 'zand-scholen'. Zaaisholen zijn scholen die veel ervaring hebben met vernieuwing en daardoor beschikken over voldoende capaciteit om te veranderen op eigen kracht. Ze hebben aan glo-

bale aanwijzingen, ideeën en goede voorbeelden voldoende om zelf aan de slag te gaan met schoolontwikkeling. Het volstaat daarom om die ideeën te ‘zaaien’. Baksteen-scholen zijn scholen die ook in staat zijn te veranderen, maar daarbij meer bouwstenen aangereikt moeten krijgen: concrete materialen, instrumenten, en gerichte ondersteuning. Ze kunnen wel tot schoolontwikkeling komen, maar niet volledig op eigen kracht. Zandscholen tenslotte zijn scholen die te weinig eigen vermogen hebben om te kunnen veranderen en waar ook extra hulp niet baat (wegzakt als water door het losse zand). De meeste scholen zitten volgens Slavin in de baksteengroep: de groep scholen die wel kan veranderen, maar alleen met hulp.

Ook Hopkins (2001) benadrukt het belang van gedifferentieerde strategieën bij het werken aan schoolverbetering. Voor falende of niet-effectieve scholen acht hij veel externe ondersteuning nodig en een beperkte omvang van de vernieuwing. Deze scholen moeten eerste vertrouwen in eigen kunnen krijgen, voor ze het vermogen hebben om op eigen kracht verder te gaan. Voor scholen die al redelijk goed functioneren maar wel nog beter willen worden is ook externe ondersteuning nodig, maar minder en anders gericht: het moet vooral tot doel hebben om de schoolinterne capaciteit tot zelfontwikkeling te vergroten. Een meer ‘strategische’ vorm van ondersteuning volstaat. Voor scholen die al zeer effectief zijn en uitstekend functioneren is externe ondersteuning niet nodig, aldus Hopkins, zij zoeken hun eigen weg en verzorgen hun eigen netwerk en ondersteuning. Ze lopen vaak voorop bij het bedenken van nieuwe ideeën en werken graag samen met onderzoekers en ervaren adviseurs.

Het is de vraag of Slavin en Hopkins de kracht van de groep ‘falende’ scholen niet te laag inschatten. De ervaringen in Nederland met de Onderwijskansenscholen, i.e. scholen die door de inspectie van het onderwijs als zwak zijn beoordeeld op opbrengsten en/of onderwijsaanbod en die bovendien risicovol zijn vanwege een hoog aandeel kansarme leerlingen, laten zien dat ook die scholen in staat zijn zichzelf te ontwikkelen, zij het wel mede dank zij ondersteuning van een externe projectleider (in de rol van ‘critical friend’) en ondersteuning op deelonderwerpen door schoolbegeleiders. Een belangrijke bevinding uit het onderzoek naar de Onderwijskansenscholen (Ledoux et al, 2005a, 2005b) is dat schoolontwikkeling op gang kan komen als

- er sprake is van eigenaarschap (school bepaalt zelf de vernieuwingsinhouden);
- er gestart wordt met een probleemanalyse en een daarop gebaseerd, integraal verbeterplan met duidelijke doelen;
- er sprake is van resultaatgerichtheid (helpt in het op koers en tempo houden van de innovatie);
- er voldoende tijd beschikbaar is, zodat schoolleiders kunnen groeien in hun rol als innovator, er tijd is voor visie-discussies in het team en er geleerd kan worden van zowel successen als mislukkingen.

Opmerkelijk bij de Onderwijskansenscholen was dat goed schoolleiderschap en draagvlak in het schoolteam *ontwikkelaar* bleken. Na vier jaar waren het zeker nog

geen voorhoedescholen, maar er was wel veel gebeurd en op bepaalde onderdelen (zoals aandacht voor kwaliteitszorg) waren de scholen sterker geworden dan andere scholen. Het is dus wel degelijk mogelijk om ‘falende’ scholen tot schoolontwikkeling te laten komen en tot een hogere graad van zelfsturing. Vooral het laatste benoemen de schoolleiders van deze scholen zelf als winst van het verbetertraject: “we zijn zelfbewuster geworden, weten beter wat we willen en waar we moeten zijn voor de goede ondersteuning”.

Hoewel er dus reden is tot optimisme over de ontwikkelbaarheid van scholen als het gaat om goede voorwaarden voor innovatie, is het zeker van belang om bij het uitdenken van strategieën voor ondersteuning onderscheid te maken tussen verschillende groepen scholen. De autonome, zichzelf vernieuwende school die het uitgangspunt vormt in het recente beleid van het Ministerie van OCW en ook in het raamplan, lijkt vooralsnog een voorhoedeschool. De modale en de zwakkere scholen, samen waarschijnlijk een ruime meerderheid, passen (nog) niet in dit profiel. Het is risicovol om wat betreft ondersteuningsaanbod de voorhoedeschool als maatstaf te nemen, en het aanbod te richten op wat deze scholen willen en kunnen. Voor de grote ‘bulk’ aan scholen is meer nodig dan producten aanreiken en toegang bieden tot kennisgemeenschappen.

## **2.6 Leren van eigen ervaringen**

De eerste vorm van leren die in het raamplan wordt onderscheiden is leren van eigen ervaringen. Hieronder vallen de volgende onderwerpen:

- bewustwording, formuleren van vragen;
- sleutelrol van de leerkracht;
- datafeedback en monitoring;
- teamleren;
- rol van ouders;
- professionele schoolleiders.

Al deze onderwerpen behandelen we hier kort; daarbij betrekken we de reflecties die in hoofdstuk 1 van het onderzoeksrapport zijn opgenomen.

### *Vraagarticulatie*

Voor het onderwerp bewustwording en vraagarticulatie verwijzen we terug naar de eerdere paragrafen over soorten vernieuwing en verschillen tussen scholen. De verschillen tussen scholen maken het noodzakelijk ook te differentiëren in strategieën voor vraagarticulatie. Dat is goed mogelijk, omdat gebleken is dat de gezamenlijke projecten beschikken over een veelheid van strategieën hiervoor. In algemene zin, zo

hebben we geconstateerd, ligt het accent in de projecten wel meer op aanbieden/aanreiken, en minder op uitzoeken wat de school zelf wil. Gezien de huidige doelstelling van de projecten (scholen prikkelen tot innovatie op het eigen onderwerp en dus ‘gewenste’ innovaties verspreiden) valt dat goed te begrijpen. Het loopt echter niet in de pas met de uitgangspunten over de autonome school die de eigen innovatie-agenda bepaalt. Voorbeelden van steun bij vraagarticulatie die helemaal uitgaat van de scholen (wat hebben jullie nodig) zijn er eigenlijk in de projecten niet. De vraag is dus in hoeverre er met het huidige aanbod al echt sprake kan zijn van ‘empowerment’ van scholen, en van zodanige ondersteuning dat scholen gestimuleerd worden zelf hun vragen te stellen en ruimte krijgen om zich eigenaar van het vernieuwingsproces te voelen. In het onderzoek naar de Onderwijskansenscholen hebben we gezien dat een goed instrument daarvoor het uitvoeren van een sterkte/zwakte analyse is, gevolgd door het opstellen van een verbeterplan. In die richting zou verder aanbod ontwikkeld kunnen worden. Regionale consultants zouden hierbij een rol kunnen spelen, maar dan moet er ten opzichte van de huidige situatie in de projecten nog wel een omslag gemaakt worden: er is dan verbreding van kennis nodig (de consultants moeten een wijdere blik en deskundigheid hebben dan alleen de expertise die nu ontleend wordt aan het eigen project<sup>7</sup>) en een directere focus op het schoolniveau<sup>8</sup>. Relevant in dit kader is ook dat ‘zelf de vragen stellen’ niet beslist hoeft te betekenen dat de prikkel tot innovatie ook uit de school zelf komt. Eisen van buitenaf (bestuur, inspectie), of veranderingen in omstandigheden (bijvoorbeeld teruglopend leerlingenaantal, veranderend leerlingenpubliek) kunnen ook innovatie in gang zetten. De innovatieliteratuur bevat bijvoorbeeld vele voorbeelden van scholen die onder invloed van hun bestuur of gemeente (district) geprikkeld of zelfs gedwongen zijn tot vernieuwen. Ook sommige Onderwijskansenscholen waren scholen die ‘contrecoeur’ in het project zijn opgenomen en desondanks uitgroeiden tot succesvolle vernieuwers met eigen elan. Top-down vernieuwen hoeft dus niet haaks te staan op eigenaarschap van scholen.

### *Sleutelrol van de leerkracht, teamleren*

Het uitgangspunt dat de leerkracht de sleutelrol vervult bij het realiseren van innovaties is in de literatuur onomstreden. Bij externe ontwerpen gaat het dan vaak over de

---

7 In de praktijk is dat kennelijk nog niet zo eenvoudig, zo leert het voorbeeld van WSNS+. Daar kreeg men lopende de werkperiode er een taak bij, namelijk om ook innovatie op het gebied van het onderwijsachterstandenbeleid te gaan behartigen. Tot nu toe zijn er echter rond onderwijsachterstanden weinig initiatieven en activiteiten ontplooid door WSNS+ en is ook nog niet geïnvesteerd in verbreding van deskundigheid bij bestaande kaders (consultanten, coördinatoren van samenwerkingsverbanden).

8 Veel relevante expertise op dit gebied is aanwezig bij de schoolbegeleidingsdiensten en de LPC.

vraag wat er nodig is om leerkrachten (a) te motiveren en (b) te professionaliseren ten aanzien van de vernieuwingsinhoud (Datnow et al, 2005, zie 2.1). Bij interne ontwerpen, of innovaties waarin de focus ligt op het schoolontwikkelingsproces, gaat het vaker over het creëren van kansen voor onderling debat, samenwerken en samen leren, en het laag in de hiërarchie leggen van verantwoordelijkheid voor de innovatie (eigenaarschap van leraren) (o.a. Leefderink et al, 2006). Onderling debat blijkt te fungeren als vernieuwingsstimulus: het onderzoek naar de Onderwijskansscholen heeft laten zien dat leerkrachten gaandeweg enthousiaster worden over het feit “dat we het samen weer over de inhoud van het onderwijs hebben” en over de mogelijkheden om zelf de koers van de school mee te bepalen (Ledoux et al, 2005a, 2005b). Ook intervisie, coaching, en professionalisering op maat van de vernieuwingsinhoud worden genoemd als belangrijke innovatiebevorderende factoren.

Over de mate waarin leraren gebruik maken van elders ontwikkelde producten, en zoekgedrag vertonen naar geschikte of gewenste producten, is weinig bekend. Waarschijnlijk zal dat vaker het geval zijn op voorhoedescholen, en vaker naarmate leraren zelf een eigen beleidsterrein behartigen in de school (bijvoorbeeld taalspecialist, zorgspecialist, kleuterdidactiek). Nader onderzoek zou hierop meer licht kunnen werpen.

### *Datafeedback en monitoring*

Gebruik van datafeedback en monitoring als onderdeel van het innovatieproces is een relatief nieuw onderwerp; er is nog niet veel over bekend. De beschikbare literatuur (Geijsel & Krüger, 2005; Van Petegem & Vanhoof, 2004; Ledoux et al, 2005c) laat zien dat datafeedback weliswaar een nuttige functie kan vervullen en resultaatgerichtheid bevordert in school, maar ook dat scholen er niet zomaar mee overweg kunnen. Het vaststellen van wat men wil weten (formuleren van een vraag), daarvoor gerichte informatie verzamelen, de verkregen data interpreteren en daaraan conclusies verbinden voor het schoolbeleid/de voortgang van het innovatieproces zijn stappen die veel schoolleiders, laat staan leraren, niet zonder begeleiding kunnen zetten. De ervaringen tot nu toe wijzen er op dat de inzet van onderzoekers nodig is om het proces goed te laten verlopen, niet alleen om de school te voorzien van betrouwbare data, maar ook om ze te helpen die data te begrijpen en in het juiste perspectief te zien. Het zelfstandig uitvoeren van een goede zelfevaluatie is iets dat duidelijk nog geleerd moet worden (zie ook Blok et al, 2005). Wel is het zo dat veel scholen al beschikken over tal van bronnen die daarvoor benut kunnen worden (Ledoux et al, 2005c). De kunst is echter om die ook daadwerkelijk te gebruiken, en om dat doelgericht (vraaggestuurd) te doen.

De inventarisatie heeft laten zien dat in de projecten nog niet veel producten en werkwijzen voor datafeedback en monitoring beschikbaar zijn, althans niet voor gebruik door scholen (er zijn wel monitorgegevens die voor het project als geheel



bruikbaar zijn). Een verdere investering zal hier nodig zijn, zowel wat betreft ontwikkelen van goede rapportagevormen als wat betreft methodieken om scholen te leren datafeedback toe te passen. Ook het niveau van bovenschools managers/schoolbesturen verdient hierbij aandacht: bij hen bestaat zeker belangstelling, maar ook nog niet veel ervaring en deskundigheid in het toepassen van monitoring en datafeedback.

### *De rol van ouders en leerlingen*

Internationaal wordt steeds vaker het concept van partnerschap benadrukt als een bruikbaar concept om betekenisvolle samenwerkingsrelaties tussen scholen, ouders en de lokale gemeenschap te doordenken en vorm te geven (Sanders & Epstein, 1998; Smit e.a., 2001). Partnerschap is dan op te vatten als een proces waarin de partners er op uit zijn elkaar wederzijds te ondersteunen en waarin ze proberen hun bijdrage zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen met als doel het bevorderen van het leren, de motivatie en de ontwikkeling van leerlingen. Zo opgevat zouden ouders en de lokale gemeenschap een rol kunnen spelen bij de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en de ontwikkeling van de school. De resultaten van onderzoek naar de effecten van het betrekken van ouders bij school voor het cognitief en sociaal functioneren van leerlingen zijn niet eenduidig (zie voor overzichten Jordan, Orozco & Averett, 2001 en Muijs et al., 2004). Hoewel in sommige internationale studies positieve effecten van ouderbetrokkenheid worden gerapporteerd, kunnen deze effecten voor Nederland niet worden aangetoond (Driessen, Smit & Slegers, 2005). Verder laat een meta-studie naar de effecten van diverse interventie programma's voor het bevorderen van ouderbetrokkenheid zien dat er maar weinig empirisch ondersteuning bestaat voor het effect van dergelijke programma's. (Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodriguez & Kayzar, 2002).

Vanuit het oogpunt 'leren van eigen ervaringen' gaat het echter niet alleen om de effecten van de ouderbetrokkenheid, maar veel meer om de kwaliteit van de samenwerking. Onderzoek naar effecten van ouderbetrokkenheid laat zien dat er variatie bestaat in niveau van ouderbetrokkenheid en dat deze variatie samenhangt met de sociaal-economische positie van ouders en etniciteit: ouders van achterstandsgroepen ervaren doorgaans een drempel om met de school te communiceren en op grond daarvan vruchtbare samenwerkingsverbanden aan te gaan (Slegers & Smit, 2003). Bovendien blijkt het idee van partnerschap, waarbij sprake is van een relatie die gebaseerd is op wederzijdse respect, vertrouwen, gedeelde belangen in de parktijk een ver ideaal te zijn. De communicatie en relatie tussen ouders en docenten blijkt niet altijd soepel te lopen en scholen hebben moeilijkheden om zich te transformeren naar een organisatie die open staat voor ouders (Klaassen & Leeferink, 1998; Moore & Lasky, 1999). Leraren hebben, veelal onder verwijzing naar hun professionaliteit en verworven expertise, de neiging om zich af te schermen van ouders en zich zo te beschermen tegen een te grote invloed en betrokkenheid van ouders bij hun werk (Lasky, 2000).

Daarbij komt dat de samenwerking tussen school en ouders veelal gedefinieerd wordt vanuit het perspectief van de school. In Nederland lijken scholen vooral een eenzijdige instrumentele benadering te hebben als het gaat om het vorm geven van samenwerking tussen ouders en school (Smit, Driessen, Doesborg, 2002). Hierdoor staan scholen nog te veel met de rug naar de ouders en komt de medezeggenschap van ouders niet echt van de grond. Scholen en leerkrachten lijken dus nog een lange weg te gaan te hebben voordat ze in staat zijn om in een open communicatie en dialoog ouders daadwerkelijk als partners te zien.

In het kader van het 'leren van eigen ervaringen' is naast de rol van ouder als partner, ook de meer recente rol van ouders als 'klant' relevant. Leren van eigen ervaringen impliceert immers ook dat de school wil leren van het oordeel van de klant of gebruiker, als bron voor verbetering. De vraag 'doen we het goed (genoeg) en wie vindt dat' staat daarbij centraal. In deze betekenis is vooral Q\*Primair (enigszins) bezig met de rol van ouders. Naar dit specifieke onderwerp hebben we geen verdere studie kunnen doen en we laten het dan ook hier verder rusten<sup>9</sup>

### *Professionaliseren van schoolleiders*

De cruciale rol van de schoolleider(s) komt in de innovatieliteratuur steeds terug. Daarbij lijken met name drie categorieën van leiderschapspraktijken een belangrijke rol te spelen: richting geven, ontwikkelen van mensen en herontwerpen van organisaties (Leithwood, Louis, Anderson & Kratwohl, 2005). Deze aspecten van goed schoolleiderschap, die sterk transformationeel van aard zijn, vormen volgens Leithwood c.s. "de basis" voor goed leiderschap. Veel van het succes van schoolleiders hangt daarnaast ook af van de wijze waarop ze omgaan met de bredere lokale en organisatorische context waarin ze werken. Om succesvol te worden en te zijn, moeten leidinggevendenden dus flexibel om kunnen gaan met de omgeving. Tegelijkertijd vormt deze omgeving ook een belangrijk bron voor de eigen professionele ontwikkeling. Schoolleiders zijn dagelijks bezig problemen op te lossen die zich in hun omgeving voordoen en ontwikkelen met de jaren steeds meer praktijkkennis. Een groot deel van het leren en de kennisontwikkeling van schoolleiders is dan ook situationeel bepaald. Onderzoek naar probleemoplossing en besluitvorming door schoolleiders laat zien dat reflectie op eigen ervaringen, het diepgaand kunnen analyseren van problemen en het goed kunnen aanwenden van de beschikbare kennis voor het oplossen van problemen, belangrijke elementen zijn om een deskundige en succesvolle schoolleider te worden (Leithwood & Steinbach, 1995). Ondanks het feit dat het leren van veel schoolleiders grotendeels plaatsvindt tijdens het werk, is er weinig bekend

---

9 Het Ministerie van OCW is voornemens om op korte termijn hiernaar nadere studie te laten verrichten. Ook de Onderwijsraad houdt zich met het onderwerp bezig. Over enige tijd is er dus meer onderzoeksmateriaal beschikbaar.

over hoe dit leren verloopt en welke ervaringen van belang zijn. Ook is onduidelijk in hoeverre externe begeleiding daarbij een rol van betekenis kan hebben en welke vormen van ondersteuning effectief zijn. In de projecten is tot nu toe nog maar weinig gericht aanbod om schoolleiders te ondersteunen en te professionaliseren in innovatievaardigheden. Q\*Primair en TOM lijken hiermee tot nu toe de meeste ervaring te hebben. In het kader van de discussie over de professionalisering van de schoolleider en de beroepsgroep voor de nabije toekomst, heeft de NSA nadrukkelijk aandacht gevraagd voor het verbeteren van de kwaliteit van de school als leer- en werkplek van schoolleiders. Hopelijk zal dat ook leiden tot het meer systematisch in kaart brengen van het verloop van de professionele ontwikkeling van schoolleiders en factoren die deze ontwikkeling bevorderen.

Naast deze meer informele vorm van leren, kent Nederland een groot en divers aanbod aan opleidingen voor beginnende en zittende opleidingen. Hoewel het, als kwalitatief goed bevonden, aanbod wel in kaart is gebracht (zie bijvoorbeeld de professionaliseringswijzer van de NSA), is er weinig systematisch evaluatieonderzoek verricht naar de effecten van deze opleidingen. De resultaten van dergelijk onderzoek zouden meer inzicht kunnen bieden in de relatie tussen de vormgeving van opleidingen, het bereikte niveau en het verloop van het leren van schoolleiders (zowel tijdens als na de opleiding). Een positieve uitzondering hierop vormt de evaluatie van de tweejarige Magistrum opleiding schoolleider primair onderwijs. Resultaten van het evaluatieonderzoek naar de processen en effecten van deze opleiding laten zien dat de opleiding in de ogen van de schoolleiders een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan hun professionele ontwikkeling (Verbiest, Ballet, Vandenberghe, Kelchtermans & van de Ven, 2001). De schoolleiders ervaren een verhoogd gevoel van controle, hebben een sterker zelfbeeld gekregen, zijn meer gemotiveerd geworden, zijn beter in staat om te reflecteren en hebben meer plezier in het werk. Bovendien bleek dat de leereffecten groter waren bij deelnemers die op het einde van de opleiding zijn en dat de leereffecten ook na de opleiding (twee jaar na afsluiting) blijven bestaan. Tot slot laten de resultaten zien dat de invloed van de opleiding mede beïnvloed wordt door de schoolleider zelf maar ook door de schoolcontext. Deze resultaten maken duidelijk dat opleidingen een belangrijke invloed kunnen hebben op de professionele ontwikkeling van schoolleiders. Ook lijkt een goede afstemming tussen de opleiding en de schoolcontext van belang te zijn om de effectiviteit van de opleidingen te verbeteren.

## 2.7 Leren van en met elkaar

De tweede vorm van leren is leren van en met elkaar. Hieronder vallen de thema's:

- leren van goede voorbeelden;
- leren via bezoek van elkaars praktijk (bezoekscholen);
- leren via netwerken.

Over de twee eerste vormen van leren zijn geen specifieke onderzoeksgegevens bekend. Eerder wezen we al op het belang van verschillen tussen scholen. Voorhoedscholen zullen deze vormen van leren gemakkelijk uit zichzelf opzoeken, omdat ze steeds op zoek zijn naar mogelijkheden om te leren en zich te laten inspireren. Andere scholen zullen terughoudender zijn, en minder goed in staat om op eigen initiatief te beoordelen welke elementen uit de ervaringen en werkwijzen van anderen zouden kunnen passen in de eigen praktijk. Ervaringen van Q\*Primair met collegiale visitatie, en van WSNS+ met wederzijds schoolbezoek om te leren van elkaars zorgsysteem, laten zien dat dergelijke vormen van leren veel tijd en voorzichtigheid vragen, en goede begeleiding. In lokale Onderwijskansenprojecten is gebleken dat veel schoolleiders in eerste instantie de neiging hebben te vinden dat "wat bij een ander kan niet bij ons kan", en dat leren van elkaar pas na een fase van groei van wederzijds vertrouwen mogelijk is.

Over het leren via netwerken is wat meer literatuur beschikbaar. Hiervoor is al aangegeven dat het leren van en met elkaar in netwerken een belangrijk aandachtspunt is voor de duurzaamheid van onderwijsvernieuwing. Het begrip netwerk is overigens niet zo eenduidig als het lijkt (Leenheer, Vrieze, Kuijk, Kwakman, 2003, Oosterwijk, 1995):

Bij een netwerk gaat het om een groep van actoren (organisaties, instellingen, personen) die wederzijds afhankelijk zijn, een gelijkwaardige positie ten opzichte van elkaar hebben en betrokken zijn op een gemeenschappelijk thema (probleem, doel, opdracht). Netwerken kunnen interorganisatieel van aard zijn of intraorganisatieel. Vanuit het oogpunt van 'leren van en met elkaar' richten we ons op interorganisatiele netwerken. Daarbinnen heb je twee subsoorten, namelijk:

- Samenwerkingsverbanden die gericht zijn op gezamenlijk verzorgen van diensten die geen van de partners afzonderlijk zou kunnen leveren, of op belangenbehartiging en oplossen van afstemmings- en verdelingsproblemen. In beginsel gaat het hierbij om open-einde-netwerken die bewust zijn opgezet en een blijvend karakter hebben. Voorbeelden daarvan in het primair onderwijs zijn brede scholen en de WSNS-samenwerkingsverbanden.
- Netwerken die in eerste instantie op kennisdeling en kennisontwikkeling gericht zijn. In de regel staat in deze netwerken leren centraal, is participatie vrijwillig, zijn ze informeel en zelfsturend en tijdelijk van aard.

Over de werking van netwerken in het kader van onderwijsvernieuwing is wel wat bekend.

Uit onderzoek naar de WSNS samenwerkingsverbanden, een voorbeeld van de eerste onderscheiden subsoort, komt naar voren dat deze samenwerkingsverbanden een duidelijke meerwaarde hebben voor de verbetering van de kwaliteit van de zorgstructuur, de professionele ontwikkeling van leraren, het planmatig werken en kennisuitwisseling (zie voor overzicht Vermaas & Van der Pluijm, 2005). Onderzoek naar netwerken die bedoeld zijn voor samenwerking tussen primair en voortgezet onderwijs (PO-VO) heeft laten zien dat deze netwerken effectief zijn in het regelen van zaken die voor beide schooltypen van belang zijn: de toelating van leerlingen, de overdracht van gegevens en de voorbereiding van leerlingen in het basisonderwijs op het voortgezet onderwijs (Ledoux et al, 2002). Deze twee voorbeelden betreffen netwerken van verschillende oorsprong: de WSNS-samenwerkingsverbanden zijn netwerken waaraan scholen verplicht moeten deelnemen en waar sprake is van centrale coördinatie, de lokale POVO-netwerken zijn door het scholenveld zelf gevormde netwerken en kennen geen externe aansturing.

Leernetwerken, de tweede onderscheiden subsoort en tevens de soort die het meest relevant is voor 'leren van en met elkaar' als bron voor onderwijsvernieuwing, komen vooral in het voortgezet onderwijs veel voor. Tussen 1994 en 2004 hebben er in het havo/vwo en in het vmbo zo'n 160 scholennetwerken gefunctioneerd. In het primair onderwijs is van ervaringen met leernetwerken in zo'n omvang tot nog toe nog geen sprake geweest. Op basis van de opgedane ervaringen in het voortgezet onderwijs zijn er een aantal zaken bekend over het functioneren van dergelijke leernetwerken (Leenheer e.a., 2003). Zo blijkt dat in de praktijk leernetwerken niet spontaan ontstaan, maar veel door extern initiatieven zijn opgericht. Ook hebben veel leernetwerken een externe begeleider die zaken coördineert, regelt of leidt, waardoor de mate van zelfsturing geringer is. Leernetwerken komen veelal ook traag op gang en zijn inderdaad tijdelijk van aard. De meeste leernetwerken functioneren slechts twee jaar, hoewel er ook wel netwerken zijn die het derde en zelfs daarop volgende jaren 'overleefd' hebben.

Hoewel de leernetwerken in het voortgezet onderwijs de intentie hadden om te leren van en met elkaar met het oog op de vormgeving van een bepaalde innovatie, blijken de opbrengsten veelal bescheiden te zijn. De volgende uitkomsten van leernetwerken worden doorgaans gevonden (Galesloot, 1994, Leenheer e.a, 2003):

- herkenning en troost;
- beelden van cruciale concepten, van de beoogde innovatie, van de richting die de deelnemers uit zouden willen;
- opleveren van concrete producten zoals materialen, aanpakken, procedures e.d., alsmede praktijkervaring daarmee.

Leernetwerken vormen voor docenten vooral een bron van ondersteuning (door middel van inspiratie en feedback) bij de implementatie van een onderwijsvernieuwing en kunnen zo de veranderingscapaciteit van scholen vergroten. Enige voorzichtigheid is hier echter wel op zijn plaats: vooralsnog lijken netwerken vooral voor de *directe deelnemers* een bron voor ontwikkeling; de overdracht naar collega's in de eigen school is zeker niet vanzelfsprekend. Om dit te laten gebeuren, zijn specifieke maatregelen in de betreffende scholen nodig, zoals interne klankbordgroepen en een actieve, stimulerende rol van de directie (Leenheer e.a., 2003).

Hoewel er geen standaardrecepten zijn voor leernetwerken, geeft de literatuur wel een beeld van aandachtspunten die van belang zijn bij de vormgeving van leernetwerken. Belangrijke aandachtspunten zijn (Little & Veugelers, 2005):

- eigenaarschap. Deelnemers moeten het gevoel hebben dat het netwerk hun netwerk is (eigen doelen en agenda bepalen);
- goed evenwicht tussen 'halen en brengen';
- veilige sfeer en persoonlijk contact;
- niet te vrijblijvend. Het is goed om doelen te formuleren, afspraken te maken en eraan te houden en beoogde opbrengsten overeen te komen;
- niet te groot. Een te klein netwerk (3-4 scholen) is kwetsbaar, maar het netwerk moet ook niet te groot zijn. Te denken valt aan 6-8 scholen, met een maximum van 20 deelnemers;
- de verschillen tussen deelnemers en scholen moeten niet te groot zijn;
- niet te ver weg (nabije) en faciliteren (tijd en ruimte);
- procesevaluatie is van belang, maar wordt wel als lastig ervaren;
- duidelijke relatie met de eigen schoolpraktijk. Er moet zorg gedragen worden voor de 'doorvertaling' naar de eigen praktijk.

De inventarisatie van activiteiten in de projecten heeft laten zien dat er verschillende projecten zijn die ervaring hebben met netwerken en ook tevreden zijn over de mogelijkheden daarvan. We merken echter op dat het meestal geen *leernetwerken* zijn; de huidige netwerken en samenwerkingsverbanden zijn eerder te typeren als verspreidingskanalen. Voor het benutten van deze netwerken voor leren van en met elkaar is dus nog wel verdere bezinning nodig.

## **2.8 Leren van en met experts**

De derde vorm van leren gaat over leren van en met experts. Hieronder vallen de thema's:

- (regionale) kennissgemeenschappen met deelname van praktijk en wetenschap;
- netwerken van scholen die elkaar ondersteunen en daarbij expertise van begeleiders en wetenschappers benutten;

- landelijke kennisnetwerken rond innovatie, met deelname van scholen die nieuwe ideeën en ontwikkelingen kunnen uitproberen.

Voor deze drie thema's is de ontwikkeling in het denken over kennisgemeenschappen een belangrijke ontwikkeling. Deze kennisgemeenschappen zouden onder andere een belangrijke rol kunnen spelen bij de overbruggen van de kloof die er in het onderwijsveld bestaat tussen diverse kennisbronnen en onderzoekspraktijken. De discussie over kennisdisseminatie is overigens niet nieuw, maar wel weer actueel. Over de rol en betekenis van kennisgemeenschappen voor onderwijsvernieuwing is momenteel nog vrijwel niets bekend. Er is wel een nieuwe praktijk in ontwikkeling, namelijk de vorming van kennisgemeenschappen rond lectoraten bij hogescholen. Recente inventarisaties en uitwisselingen van ervaringen laten echter zien dat die praktijk zeer veelvormig is en dat er nog weinig overeenstemming is over de definitie van 'kennisgemeenschap' (Onderwijsresearchdagen, 2006). De verwachtingen over wat met kennisgemeenschappen bereikt kan worden, bij wie, en onder welke condities, zijn nog erg diffuus. Gezien de opkomst van verschillende soorten kennisgemeenschappen zal daarover in de nabije toekomst ongetwijfeld meer kennis worden verkregen.

## 3 Leren van eigen ervaringen

Kennisontwikkeling binnen de school vormt het hart van het door het Platform PO gehanteerde innovatiemodel. Het gaat dan om het leren van de onderwijsprofessionals en de schoolleiders en het faciliteren van dit leer- en ontwikkelproces. Kernelementen van de kennisontwikkeling binnen de school zijn: zicht krijgen op het eigen handelen en mogelijkheden om dit te versterken (via analyse van data, via reflectie), zicht krijgen op de eigen behoeften en noodzakelijke ontwikkelstappen, (faciliteren van) collectief leren en schoolontwikkeling.

Om scholen te ondersteunen bij het ‘leren van eigen ervaringen’ wil het Platform PO Innovatie en Kwaliteit (Platform PO) vijf activiteiten ondernemen: empowerment van scholen (paragraaf 2.1), sleutelrol onderwijsprofessional (paragraaf 2.2), collectief leren (paragraaf 2.3), binden en bouwen (paragraaf 2.4) en leren van eigen resultaten (paragraaf 2.5). In deze paragrafen wordt beschreven welke activiteiten de zeven projecten al ontplooiën op deze terreinen.

### 3.1 Empowerment van scholen

De eerste stap die kan leiden tot de sprong van schoolontwikkeling naar innovatie is bewustwording. Men moet zich er op school bewust van worden dat verbetering mogelijk en wenselijk is. Die bewustwording moet leiden tot de formulering van een authentieke vraag. Dit wordt het proces van vraagarticulatie genoemd. De volgende stap moet zijn dat directie en leraren zich eigenaar gaan voelen van het ontwikkelingsproces. Dit proces van ‘empowerment’ kan worden gestimuleerd door scholen ondersteuning te bieden bij het proces van vraagarticulatie. Dat kan via het aanbieden van instrumenten voor het in kaart brengen van innovatievragen (zie paragraaf 2.1.1) en via de inzet van ambassadeurs en regionale innovatieconsulenten (zie paragraaf 2.1.2).

#### 3.1.1 Vraagarticulatie

Het thema vraagarticulatie kan op twee manieren worden ingevuld. In de eerste plaats gaat het – zoals eerder is aangegeven – om instrumenten, benaderingen of ondersteuningswijzen die de doelgroep, de scholen, in staat stellen hun eigen innovatievragen te verhelderen. Daarnaast kan ook het door de aanbieders in kaart brengen van vragen



van hun doelgroep als aspect van vraagarticulatie worden gezien. Daardoor zijn de aanbieders beter in staat om hun aanbod aan producten en diensten te laten aansluiten bij de vragen uit het veld en daarmee een meer vraaggericht aanbod te realiseren.

#### *Resultaten*

Beide benaderingen van vraagarticulatie worden hieronder afzonderlijk uitgewerkt. Daarbinnen zijn nog verschillende groepen van activiteiten te onderscheiden.

#### *A) Ondersteuning van scholen bij het verhelderen van innovatievragen*

In het aanbod aan producten en diensten van de verschillende aanbieders zijn vijf soorten van ondersteuning te onderscheiden die scholen kunnen helpen bij het verhelderen van hun innovatievragen:

- instrumenten of tools;
- ondersteuning, begeleiding en scholing;
- netwerken;
- informatie en materiaal.

Vaak gaat het bij het instrumentarium gericht op vraagarticulatie om een combinatie van producten en diensten. Zo wordt er zowel vanuit WSNS+ als vanuit ICT op School op gewezen dat er via hun website wel afzonderlijke instrumenten en handreikingen te downloaden zijn, maar dat niet wordt aangeraden om die geïsoleerd te gaan inzetten. Het gaat vaak om een totaalpakket, waarbij de instrumenten een vertrekpunt kunnen vormen in het proces van het verhelderen van de innovatievragen. Ook Q\*Primair hanteert het uitgangspunt dat een combinatie van activiteiten noodzakelijk is om een keten van activiteiten gericht op kwaliteitszorg in de school op gang te krijgen en te houden. Daarbij is een omvattende articulatie van de vragen rond kwaliteitsverbetering van het onderwijs min of meer voorwaardelijk.

#### *Instrumenten / tools*

Instrumenten of tools worden – veelal via websites – aan scholen ter beschikking gesteld om bepaalde processen in kaart te brengen. Daarmee kunnen deze instrumenten bijdragen aan het proces van vraagarticulatie in de scholen. Dit gebeurt in bijna alle projecten, alleen VTB en Kennisnet werken niet met deze specifieke vorm van ondersteuning. Door het inzetten van instrumenten of tools wordt de school gestimuleerd om de stand van zaken met betrekking tot een bepaalde innovatie (ict-gebruik, planmatige leerlingenzorg, inrichting van de leeromgeving) binnen een school in kaart te brengen. Op basis daarvan kan de school verhelderen welke verbeteringen nodig zijn of welke activiteiten moeten worden ondernomen om de vernieuwing (verder) vorm te geven. Kenmerkend voor deze vorm van vraagarticulatie is dat de

school het instrument in de meeste gevallen zelf kan toepassen, zonder externe begeleiding.

ICT op School biedt in dit kader een groot aantal instrumenten aan. Voorbeelden zijn de ICT-Assessmenttool, de ICT-Boom, de 4 in Balanstest en de workshop 'Van visie naar doelen'. Om de scholen de weg te wijzen in het omvangrijke aanbod aan instrumenten, werkt ICT op School aan een vraagarticulatie-tool (VAT). Het uitgangspunt daarbij zullen relevante onderwijsthema's zijn.

Binnen het project Q\*Primair brengen schoolleiders met het instrument Ziezo de kwaliteit van hun school in beeld. De Handreiking 'Zelfevaluatie en auditing' biedt de basis voor een stappenplan gericht op zelfevaluatie.

TOM werkt met de TOM-Kijkwijzer (voor basisscholen) en het Instrument TOM WSNS-plus (voor het speciaal basisonderwijs).

WSNS+ heeft een aantal kwaliteitszorginstrumenten voor planmatige leerlingenzorg laten ontwikkelen, waaronder de Zorgscan en de Toolkit ZEK. Deze instrumenten kunnen zelfstandig worden ingezet, maar dat wordt door WSNS+ ontraden. Uitgangspunt is een combinatie van instrument, begeleiding en ondersteuning. Specifiek voor het taalonderwijs is door WSNS-OAB een diagnosematrix taalbeleid ontwikkeld.

De SLO ontwierp het CultuurKompas (2005). De Snelplanner voor Cultuureducatie (2005) is een instrument om snel de beslispunten in kaart te brengen ten aanzien van onder meer de uitgangspunten, integratie, samenwerking, gebruik van de culturele omgeving, en de keuze voor een scenario uit Hart(d) voor Cultuur ([www.keetmeester.info/CUPRIO.htm](http://www.keetmeester.info/CUPRIO.htm)).

#### *Ondersteuning, begeleiding en scholing*

Deze vormen van ondersteuning komen in twee projecten voor, TOM en WSNS+. Het is er op gericht om scholen zelf te laten ervaren wat een bepaalde vernieuwing in de praktijk betekent. Dit kan bijvoorbeeld via een spelsimulatie of interactieve workshops. Zowel TOM als WSNS+ bieden dit aan.

TOM kent twee vormen van ondersteuning en begeleiding. In het geval van de TOM-nibus wordt een school bezocht door een TOM-adviseur en een leerkracht van een TOM-school. Het proces van vraagarticulatie op de bezochte school wordt gestimuleerd door de school concreet te laten ervaren wat TOM betekent voor de onderwijspraktijk. Een studiemiddag, waarin met het hele team innovatievragen en -ideeën

worden gegenereerd, maakt deel uit van het programma. Daarnaast is er het TOM-introductiespel voor het schoolteam. Daarmee wordt de actuele stand van zaken wat een aantal aspecten betreft in kaart gebracht en kunnen er handreikingen worden gegeven voor de start van het innovatieproces.

WSNS+ biedt onder meer ondersteuning bij het verhelderen van innovatievragen van WSNS-Samenwerkingsverbanden en scholen via spelsimulaties en workshops. De spelsimulatie 'Samen netwerken' biedt het management ondersteuning bij het ontwikkelen van een beeld van de meerwaarde van het WSNS-Samenwerkingsverband en over wenselijke organisatievormen daarvan. De interactieve workshop met procesbegeleiding 'Wie is Ingespeeld, staat nooit buitenspel' biedt inzicht in de opvattingen van alle betrokkenen over en hun wensen ten aanzien van optimale zorg. Coördinatoren krijgen daarmee informatie over zaken die er op dit punt in het samenwerkingsverband spelen en op aspecten van de leerlingenzorg die verdere ontwikkeling behoeven. Daarnaast is ondersteuning bij de inzet van instrumenten een manier waarop WSNS+ bijdraagt aan het proces van vraagarticulatie bij de doelgroep.

### *Netwerken*

Netwerken bieden een goede mogelijkheid om ervaringen uit te wisselen en informatie van deskundigen te ontvangen. Deze activiteiten kunnen bijdragen aan het verhelderen van de eigen innovatievragen en (bouwstenen voor) oplossingen aandragen.

In het kader van Cultuureducatie heeft het KPC in 2005 'Vruchtbare verbeelding' uitgebracht. Dat is een format om de samenwerking tussen scholen en cultuureducatieve instellingen te organiseren. ICT op School werkt met samenwerkingsverbanden van scholen. Dit zijn clusters van regionaal samenwerkende scholen. Deze verbanden wisselen informatie uit en ontvangen ondersteuning bij het innoveren met behulp van ict. Bij VTB wordt vraagarticulatie gestimuleerd via netwerken waarin scholen met elkaar en met de andere partijen in het netwerk in contact worden gebracht. Die partijen zijn Pabo's, onderwijsbegeleidingsdiensten en Technocentra. Nadat scholen hun vragen op deze manier hebben verhelderd kunnen zij van de verkregen stimuleringssubsidie ondersteuning inkopen. Bij WSNS+ participeren de deelnemers aan pilots in ontwikkelnetwerken. Daardoor raken zij met elkaar in gesprek en krijgen zij informatie en terugkoppeling waarmee zij hun eigen vragen kunnen verhelderen en aan oplossingen kunnen gaan werken. Afgezien van de pilots vormen de WSNS-Samenwerkingsverbanden belangrijke netwerken voor de scholen. In deze verbanden vindt uitwisseling van ervaringen plaats via netwerken van intern begeleiders. Deze netwerken leveren een belangrijke bijdrage aan de bewustwording op het gebied van de problematiek van leerlingen en leerlingenzorg en dragen op die manier bij aan het verhelderen van vragen vanuit de scholen. In het kader van WSNS-OAB vervulde het

(landelijke) schoolleidersnetwerk voor scholen met een hoog aandeel gewichtenleerlingen een vergelijkbare functie. Deze activiteit is echter inmiddels beëindigd.

#### *Informatie en materiaal*

Drie aanbieders verzorgen terugkoppeling aan hun doelgroep op basis van monitoren en doelgroeponderzoeken. Bij ICT op School gaat het deels om generieke terugkoppeling en deels om schoolspecifieke terugkoppeling. Bij Q\*Primair biedt informatie uit de Q\*Primair-monitor scholen gelegenheid tot het bepalen van hun plaats in het kwaliteitsspectrum. De WSNS-Monitor biedt zowel generieke als specifieke terugkoppeling op het niveau van WSNS-Samenwerkingsverbanden.

WSNS+ heeft een grote hoeveelheid handreikingen en brochures ontwikkeld of laten ontwikkelen. Deze kunnen een bijdrage leveren aan het verhelderen van vragen en het geven van oplossingsrichtingen. Daarnaast zijn er ook scenario's met betrekking tot de toekomst van de zorg. Deze bieden coördinatoren, schoolleiders en besturen een handreiking bij het ontwikkelen van een visie op leerlingenzorg, nu en in de toekomst.

Kennisnet biedt materiaal voor scholen die hun eigen identiteit, onderwijsvisie of een concreet thema vorm willen geven. Daaronder is ook materiaal waarmee scholen hun vragen kunnen verhelderen.

#### *B) Manieren om vragen van de doelgroep te verhelderen*

Een aantal aanbieders maakt gebruik van specifieke strategieën om zicht te krijgen op vragen die leven bij hun doelgroep(en). Daarbij gaat het hoofdzakelijk om drie soorten strategieën:

- rechtstreekse contacten tussen aanbieder en doelgroep;
- conferenties;
- onderzoek.

Rechtstreekse contacten tussen aanbieder en doelgroep kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het verhelderen van vragen in de scholen. Bij ICT op School verlopen die contacten met het onderwijsveld via innovatieconsulenten. Dat kunnen procescoördinatoren zijn of functionarissen uit de bovenschoolse samenwerkingsverbanden die worden ingehuurd door ICT op School. Daarnaast functioneert de Kennisrotonde als een platform waar scholen hun ambities en vraagstukken kunnen inbrengen. Bij WSNS+ vormen de regioconsulenten een belangrijke schakel. Zij onderhouden contact met de coördinatoren van de WSNS-Samenwerkingsverbanden. De coördinatoren weten wat er speelt in de basisscholen. Daarnaast hebben de deel-

projectleiders van WSNS+ via hun contacten zicht op vragen, ook vanuit de ontwikkelnetwerken in de pilots.

Een tweede manier om zicht te krijgen op vragen van de doelgroep is via conferenties. ICT op School organiseert regelmatig conferenties. Voor WSNS+ vormt de jaarlijkse landelijke driedaagse in Lunteren een belangrijk platform daarvoor. Daarnaast organiseert WSNS+ regelmatig ook andere, waaronder regionale, conferenties waar contact is tussen projectorganisatie en doelgroep. Daarvan zijn ook de regionale conferenties van WSNS-OAB een voorbeeld.

De derde manier om vragen van de doelgroep helder te krijgen, is via onderzoek. Cultuureducatie kent een aantal regionale onderzoeken die informatie verschaffen over behoeften in het veld – de basisscholen en culturele instellingen – ten aanzien van ondersteuning en scholing, en vertrekpunt kunnen zijn voor verbetering en verbreding hiervan. ICT op School laat daartoe verschillende vormen van doelgroeponderzoek uitvoeren: klanttevredenheidsonderzoeken, onderzoeken naar de stand van zaken rond ICT in het onderwijs en behoefteonderzoeken. Q\*Primair verzamelt informatie via de Q\*Primair-monitor en WSNS+ via de WSNS-Monitor. Deze omvat zowel kwantitatief onderzoek bij WSNS-Samenwerkingsverbanden als kwalitatieve dieptestudies in samenwerkingsverbanden en basisscholen. Ook Kennisnet laat onderzoek uitvoeren. Bij Kennisnet stelt men zich voortdurend de vraag of het materiaal dat men verzamelt en wil aanbieden, aansluit op de behoeften van de gebruikers. De ervaringen van Kennisnet leren dat leraren uit het basisonderwijs vooral lesmateriaal en hulpmiddelen zoeken, terwijl directeuren vooral (praktische) informatie zoeken.

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

De effecten van de verschillende activiteiten gericht op vraagarticulatie zijn in het algemeen niet erg helder. Rechtstreekse contacten met het onderwijsveld – bijvoorbeeld via regioconsulenten of innovatieconsulenten – worden wel als succesfactor genoemd. Een belangrijke faalfactor die wordt genoemd, is het gevaar dat men het instrumentarium dat aanbieders ter beschikking stellen, geïsoleerd gaat gebruiken. Samenwerking met andere scholen en ondersteuning en begeleiding door deskundigen worden een belangrijke voorwaarde genoemd voor de kans van slagen van het proces van het verhelderen van innovatievragen in en door scholen.

Daarnaast lopen organisaties die een groot aantal instrumenten voor vraagarticulatie aanbieden, het gevaar dat scholen de weg kwijtraken en niet kunnen bepalen welk instrument het beste past bij hun specifieke vraag. De ontwikkeling van een vraagarticulatietool, zoals ICT op School in uitvoering heeft, biedt interessante mogelijkheden.

den om scholen de weg te wijzen in het aanbod. Een dergelijke benadering kan ook perspectief bieden voor andere projecten.

### **3.1.2 Ambassadeurs en regionale innovatieconsulenten**

Een netwerk van ambassadeurs of regionale innovatieconsulenten kan worden ingezet voor het geven van informatie en advies aan scholen en kan bijdragen aan de bewustwording van scholen van het belang van innovatie. Bovendien kan een dergelijk netwerk een schakel vormen tussen aanbieders van producten en diensten en afnemers daarvan, de scholen. De meeste aanbieders maken gebruik van ambassadeurs of regionale consulenten, maar de aanpak verschilt, evenals de doelgroepen.

Ambassadeurs zijn, in de plannen van het Platform, vooral gekoppeld aan een vernieuwings-thema. Innovatieconsulenten zijn niet gekoppeld aan een bepaald thema, maar biedt de school ondersteuning op maat bij de gewenste innovaties vanuit een bredere kijk op innovatie.

#### *Resultaten*

In de meeste projecten worden ambassadeurs ingezet. In drie projecten vervullen deze de rol van adviseurs of voorlichters die de scholen bezoeken:

- Bij het TOM-project gaat het om een TOM-adviseur en om een leerkracht van een TOM-school. Zij bezoeken scholen in het kader van de TOMnibus. Daar laten zij in een ochtend een aanpak volgens de uitgangspunten van TOM in de lespraktijk zien, gevolgd door een studiemiddag voor het team.
- VTB zet mensen uit de onderwijspraktijk in die scholen bezoeken om informatie te geven over VTB en hun ervaringen te delen.
- Kennisnet levert voorlichting op maat aan scholen. Dat gebeurt via voorlichters, afkomstig uit het onderwijs, die scholen in het hele land bezoeken en leraren informeren over Kennisnet. Hun aanbod omvat onder meer webwandelingen, interactieve workshops en ondersteuning bij studiedagen.

Q\*Primair tracht een aantal schoolleiders en bestuurders die hebben geparticipeerd in projecten (Ziezo, Balans, Kwaliteit van binnenuit) te behouden en in te zetten als ambassadeur. Deze ambassadeurs worden ingeschakeld bij trainingen, conferenties, en dergelijke. Ook wil men mede uit deze groep ambassadeurs een pool van deskundige auditoren op bestuursniveau rekruteren.

Enkele projectorganisaties geven op nog een andere manier invulling aan het begrip 'ambassadeurs'. Bij Cultuureducatie worden centra voor de kunsten, culturele instel-

lingen en opleidingen ingezet om de rol van ambassadeur in de regio te vervullen. VTB maakt, naast de genoemde ambassadeurs die scholen bezoeken, ook gebruik van een ander type ambassadeurs. Dat zijn de zogeheten 'Bèta-ambassadeurs'. Zij zijn niet uit de onderwijspraktijk afkomstig en zij richten zich op een andere doelgroep dan de onderwijspraktijk. Het zijn Pabo-studenten die hun medestudenten moeten enthousiasmeren en inspireren op het gebied van techniek. Dit project moet nog starten.

In twee projecten worden personen ingezet die een bredere kijk op innovatie hebben, en regionaal opereren. Dit is het geval bij ICT op School en WSNS+. Hun innovatieconsulenten richten zich op die samenwerkingsverbanden. Het gaat om de volgende personen:

- Bij ICT op School vormen sleutelpersonen uit de ICT-samenwerkingsverbanden de schakels tussen de projectorganisatie en de scholen. Dat zijn veelal bovenschoolse managers en bovenschoolse ICT-coördinatoren. Daarnaast fungeren procescoördinatoren van de Kennisrotonde van ICT op School als ambassadeurs.
- Bij WSNS+ (en WSNS-OAB) zijn zes regioconsulenten actief. Zij geven de WSNS-Samenwerkingsverbanden advies, informatie, ondersteuning op maat en begeleiding bij de implementatie van vernieuwingen. Bovendien ondersteunen zij de regionale netwerken van coördinatoren van WSNS-Samenwerkingsverbanden. De regioconsulenten hebben voor deze taken twee dagen per week ter beschikking.

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Het lijkt erop dat de inzet van ambassadeurs of regionale innovatieconsulenten succesvol is. Veel scholen en samenwerkingsverbanden van scholen maken gebruik van het aanbod. Door hun ervaring kunnen innovatieconsulenten vaak beschikken over een goed overzicht over het terrein waarop zij moeten adviseren en kunnen zij goed inschatten welke oplossingen passen bij de problemen van individuele vragende partijen. In de meeste gevallen worden ambassadeurs ingezet die zelf uit het onderwijs afkomstig zijn. Daardoor kennen zij de praktijk en kunnen zij beter inspelen op vragen die er vanuit het onderwijs komen. Een succesfactor is ook dat ambassadeurs of innovatieconsulenten een schakel vormen tussen aanbiedende en vragende partij. Daardoor kunnen de aanbieders van producten en diensten beter zicht houden op de vragen en problemen waarmee het onderwijsveld wordt geconfronteerd. Dit biedt meer mogelijkheden tot vraaggericht werken.

### **3.1.3 Goed voorbeeld: regioconsulenten van WSNS+**

#### *Korte omschrijving*

Voor WSNS+ zijn zes regioconsulenten actief. Zij zijn twee dagen per week beschikbaar voor het geven van advies en ondersteuning aan WSNS-Samenwerkingsverbanden en voor het geven van informatie over nieuwe ontwikkelingen. Iedere consulent heeft een eigen regio met ongeveer 40 samenwerkingsverbanden onder zijn / haar hoede. De functie van regioconsulent is per 1 januari 2004 ingesteld, nadat was gebleken dat er in de samenwerkingsverbanden grote behoefte bestaat aan advies van deskundigen met betrekking tot nieuwe ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld de organisatie van het samenwerkingsverband en regelgeving rond de PCL en rond leerlinggebonden financiering.

Naast de advisering aan en ondersteuning van de WSNS-Samenwerkingsverbanden, vervullen de regioconsulenten ook een belangrijke functie als intermediair tussen de samenwerkingsverbanden en de projectorganisatie. Zij vormen de ‘ogen en oren van het project’, zoals een functionaris van WSNS+ het uitdrukt. De terugkoppeling van de regioconsulenten aan de projectorganisatie stelt WSNS+ beter in staat om zicht te houden op vragen die leven in het onderwijsveld en op onderwerpen waarop extra inzet nodig is.

De regioconsulenten geven begeleiding bij de implementatie in WSNS-Samenwerkingsverbanden van een aantal activiteiten en instrumenten. Voorbeelden zijn het project ‘Checklist ketenverantwoordelijkheid,’ waarmee in samenwerkingsverbanden de discussie over ketenverantwoordelijkheid kan worden gevoerd en het managementgame ‘Samen netwerken’, gericht op het aan betrokkenen laten ervaren wat de meerwaarde van het samenwerkingsverband is of kan zijn. Ook hebben de regioconsulenten meegewerkt aan de ontwikkeling van het kader en instrumentarium voor zelfevaluatie (ZEK) en geven zij ondersteuning bij de inzet daarvan. Dit zelfde geldt ook voor ‘Ingespeeld’, een interactieve workshop bedoeld om optimale zorg voor de leerling en zorgketens van participanten tot stand te brengen. Verder zijn de regioconsulenten betrokken bij provinciale bijeenkomsten over regionale samenwerking, waarbij de samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg centraal staat.

In de terugblik van WSNS+ op het schooljaar 2004/2005 worden de volgende activiteiten genoemd waarmee de regioconsulenten zich vooral bezig houden:

- het bezoeken van alle verbanden in hun eigen regio;
- het ontmoeten van de coördinatoren en overig management van de verbanden in hun regio;
- het bieden van ondersteuning op maat;



- gevraagd en ongevraagd adviseren van de verbanden;
- het geven van informatie uit de landelijke beleidslijnen;
- informeren van de verbanden over actuele schoolontwikkelingen en innovatieve ontwikkelingen in het veld;
- de activiteiten van WSNS+ op de kaart zetten;
- het terugkoppelen van informatie uit de verbanden;
- het uitwisselen van alle relevante informatie onderling, opdat er een brede verspreiding ontstaat.

*De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Voor WSNS+ vormen de WSNS-Samenwerkingsverbanden de insteek voor alle activiteiten. Dat geldt ook voor de inzet van de regioconsulenten. Op dat niveau voorzien de regioconsulenten in een behoefte. Uit de terugblik van WSNS+ op het schooljaar 2004/2005 blijkt dat 99 procent van de samenwerkingsverbanden gebruik maakt van de diensten van de regioconsulenten. Slechts een enkel verband geeft aan geen interesse en behoefte te hebben aan deze vorm van ondersteuning en begeleiding omdat men er zelf wel uitkomt of omdat men WSNS ziet als een van boven opgelegd beleid waar men heel weinig mee doet. Of en hoe de inspanningen van de regioconsulenten in de scholen doorwerken, is mede afhankelijk van de activiteiten van de coördinatoren van de WSNS-Samenwerkingsverbanden.

*Succesfactoren*

De regioconsulenten voorzien in een behoefte doordat zij als vraagbaak functioneren voor de samenwerkingsverbanden, doordat zij gerichte ondersteuning bieden en doordat zij oplossingen en materiaal kunnen aandragen die al door anderen zijn ontwikkeld. Sterke punten zijn dat de consulenten beschikken over een integraal overzicht over het terrein en door hun ervaring kunnen inschatten welke oplossingen passen bij de problemen waarmee verbanden worden geconfronteerd. Voor de coördinatoren is het bovendien een voordeel dat de regioconsulent als meedenker fungeert en bovendien als relatieve buitenstaander met een 'frisse blik' naar het verband kan kijken.

Daarnaast is een succesfactor dat de regioconsulenten de contacten tussen WSNS+ en haar doelgroep, de WSNS-Samenwerkingsverbanden versterken. Dat draagt bij aan het inzicht van de projectorganisatie in vragen en problemen die in het onderwijsveld spelen.

De regioconsulenten ondersteunen de regionale netwerken van coördinatoren van WSNS-Samenwerkingsverbanden. Door het organiseren van deze bijeenkomsten

vindt er een betere afstemming plaats tussen samenwerkingsverbanden en kan informatie verstrekking efficiënt plaats vinden.

Naast de fysieke ontmoeting wordt er contact gezocht via mail. De regioconsulenten geven per mail snel en direct antwoord op praktische vragen. Ook worden coördinatoren met gelijksoortige problematiek met elkaar in contact gebracht.

Wat kan beter?

De verantwoordelijkheid moet liggen bij de coördinator van een samenwerkingsverband. Nog te vaak is de regioconsulent degene die een bijeenkomst agendeert, samenroept en leidt. De bedoeling moet zijn dat een regioconsulent aansluit bij een overleg en daar waar nodig ondersteunt.

Het overzicht van goede praktijk waardoor de regioconsulent kan 'makelen', zou nog verder uitgewerkt moeten worden.

De inzet van de regioconsulent als 'critical friend', die meekijkt bij de coördinatie van het samenwerkingsverband, vraagt om openheid en vertrouwen van de coördinator van het verband.

#### *Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

Bij WSNS+ is men zeer te spreken over de inzet van regioconsulenten. Voor de eventuele overdraagbaarheid van deze benadering naar andere projecten is van belang dat is gekozen voor de insteek van samenwerkingsverbanden van scholen. Een vergelijkbaar aanbod voor individuele scholen vergt een grote inzet van menskracht en is moeilijk te realiseren.

De insteek van de regioconsulent is het zoeken naar samenhang. Om die samenhang te kunnen zien, is inzicht nodig in de verschillende trajecten die binnen samenwerkingsverbanden of scholen lopen. Het gaat om een combinatie van betrokken zijn bij een project en het informeren van het samenwerkingsverband. De regioconsulent heeft alleen meerwaarde als er een balans is tussen het halen van informatie en het brengen van informatie. Er kan meer gebruik gemaakt worden van digitale mogelijkheden.

### **3.2 Sleutelrol van de onderwijsprofessional**

Leraren hebben een sleutelrol bij het realiseren van vernieuwing in de klas en in de hele school. Zij moeten nieuwe werkwijzen en verbeteringen doorvoeren in de klas, zij vormen de spil van de schoolorganisatie, en zonder hun commitment komen ver-

nieuwelingen niet werkelijk tot stand. Leerkrachten zijn bereid tot vernieuwen als zij op die vernieuwing invloed kunnen uitoefenen, als zij zich zelf een speler in het veld voelen en zelf keuzes kunnen maken. Het is belangrijk dat de leraar zich bewust wordt van deze belangrijke rol, de verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en een bijdrage levert aan de schoolontwikkeling.

Het Platform PO wil leraren hier op twee manieren in ondersteunen:

1. Opstellen producten- en dienstencatalogus;
2. Datafeedback voor de professionalisering van leraren.

### **3.2.1 Opstellen producten- en dienstencatalogus**

Om leraren te ondersteunen bij de innovatie van hun onderwijs wil het Platform PO het geheel van producten en diensten van de zeven projecten bundelen en gemakkelijk toegankelijk maken voor onderwijsprofessionals.

#### *Resultaten*

De zeven projecten ontsluiten hun aanbod nu vooral via de eigen website en/of via een nieuwsbrief. Sommige websites ([www.kennisnet.nl](http://www.kennisnet.nl), [www.ictopschool.nl](http://www.ictopschool.nl), [www.cultuurplein.nl](http://www.cultuurplein.nl), [www.teamonderwijs.nl](http://www.teamonderwijs.nl) en [www.techniekbasisonderwijs.nl](http://www.techniekbasisonderwijs.nl)) zijn goed toegankelijk voor leerkrachten en voorzien in nieuws en informatie over projecten en lesmaterialen voor direct gebruik. Andere websites ([www.qprimair.nl](http://www.qprimair.nl), [www.platformwsns.nl](http://www.platformwsns.nl), [www.onderwijsachterstanden.nl](http://www.onderwijsachterstanden.nl) en [www.cultuurenschool.net](http://www.cultuurenschool.net)) richten zich meer op het niveau van schoolleiders, bovenschools managers, schoolbesturen, schoolbegeleiders, coördinatoren van samenwerkingsverbanden, ambtenaren van gemeenten en provincies en medewerkers van schoolexterne instellingen (bijvoorbeeld jeugdzorg, kunst en cultuur). De websites bieden toegang tot alle mogelijke soorten informatie: nieuws, actuele (beleids)ontwikkelingen, agenda voor bijeenkomsten en conferenties, lopende projecten, al dan niet downloadbare producten. Ze kennen ook allemaal een zoekfunctie.

Enkele projecten hebben een eigen producten- en dienstencatalogus. Hierin is meestal een deel van het aanbod opgenomen. Zo heeft Cultuureducatie het *Projectloket*, een databank met beschrijvingen van ongeveer 800 projecten van onderwijs- en culturele instellingen. Ook is er *Podiumopschool.nl*, dat informatie biedt over professionele voorstellingen voor kinderen en jongeren (concerten, theater, etc.). ICT op School heeft het *OTTO-instrument* (Online Tool voor Totaal Oplossingen), dat online een vergelijkend overzicht biedt van ict-oplossingen en aangeeft welke leveranciers passen bij de gewenste oplossing. Q\*Primair biedt op haar website overzichten van bestaande instrumenten voor kwaliteitszorg, inclusief een beoordeling daarvan op ver-

schillende aspecten. Verder heeft men er voor gezorgd dat er ook elders, namelijk bij de dragende organisaties van Q\*Primair, informatie over kwaliteitszorg te vinden is op de betreffende websites. VTB heeft een database met lesbrieven, waarin kan worden gezocht op groep, thema, vak, werkwijze en inhoud. Scholen kunnen hun eigen materiaal zelf toevoegen aan deze database. De website van TOM biedt de mogelijkheid om door te klikken naar individuele TOM-scholen, met informatie over de ontwikkelingen rond TOM op die school. Ook biedt de TOM-website toegang tot een naar doelgroep te differentiëren productenlijst. De websites [www.platform.wsns.nl](http://www.platform.wsns.nl) en [www.onderwijsachterstanden.nl](http://www.onderwijsachterstanden.nl) kennen geen database met producten of instrumenten.

### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Het succes van productencatalogi zou moeten worden afgemeten aan het aantal keren dat ze bezocht en (via downloaden of bestellen van producten) gebruikt worden door de prioritaire doelgroep: groepsleerkrachten en leerkrachten met coördinerende functies. We beschikken niet over gegevens over dit type gebruik. Deze worden overigens door sommige projecten wel bijgehouden. Conditie voor gebruik zijn bekendheid, vindbaarheid en toegankelijkheid.

Of de producten- en dienstencatalogus ook werkt als instrument dat onderwijsprofessionals in staat stelt tot/ondersteunt bij vernieuwing is een andere vraag. De hoeveelheid beschikbare informatie is zeer groot en er is veel eigen initiatief (en veel tijd) nodig om hierin de weg te vinden.

### **3.2.2 Datafeedback voor de professionalisering van leerkrachten**

Kern van dit thema is dat leraren reflecteren op hun eigen handelen door methodisch de effecten van dat eigen handelen te onderzoeken. Reflectie kan bijdragen aan het versterken en veranderen van het eigen handelen. Reflectie is een belangrijk begrip in theorieën over de 'lerende leraar'. De lerende leraar zoekt permanent naar mogelijkheden voor verbetering van de eigen kwaliteit en is bereid de eigen kwaliteit en de opbrengst daarvan (dat wat leerlingen leren) kritisch te onderzoeken. Een hulpmiddel daarbij is *datafeedback*: gebruiken van gsystematiseerde gegevens over de kwaliteit van het eigen handelen, respectievelijk de opbrengst daarvan bij leerlingen. Deze gegevens maken het mogelijk om op onderbouwde wijze te evalueren en daarvan te leren. Basisscholen hebben al veel gegevens in huis die daarvoor benut kunnen worden. Bijvoorbeeld leerlingvolgsystemen, inspectierapporten, uitkomsten van kwaliteitsmetingen en evaluatiegegevens over opbrengsten van scholing en persoonlijke professionele ontwikkeling (zoals functioneringsgesprekken).

Het Platform PO stelt zich ten doel methodieken voor datafeedback te ontwikkelen, gericht op gebruik door leraren en bedoeld voor het op gang brengen van een professionele dialoog in het team of subteam. De inventarisatie focust dan ook op methodieken die docenten in staat stellen de eigen praktijk kritisch te volgen en te onderzoeken (datafeedback). De inventarisatie binnen thema 4 besteedt geen aandacht aan andere activiteiten die de zeven projecten aanbieden om de deskundigheid van leraren te bevorderen. Op dit punt hebben de projecten overigens wel veel ervaring.

### *Resultaten*

In de projecten zijn weinig voorbeelden gevonden van methodieken voor datafeedback.

ICT Op School heeft de ICT-Boom, een tool die helpt bij het nadenken over ICT in de klas. Ook dit is een instrument voor visie-ontwikkeling, maar dan op het niveau van groepsleerkrachten. TOM heeft iets vergelijkbaars, namelijk het TOM-introductiespel, bedoeld om de dialoog in het team op gang te brengen, en de TOM-Kijkwijzer. Het laatste kan herhaald gebruikt worden en is daarmee ook geschikt om veranderingen te monitoren. Dat laatste kan ook met de Q\*Primair-monitor, een instrument om ontwikkelingen op het gebied van kwaliteitszorg in de school te volgen. WSNS+ maakt in enkele specifieke projecten gebruik van evaluatie-onderzoek door externe onderzoekers. In het LISBO-project (dat gericht is op verbeteren van de leesvaardigheid van kinderen) vervult dit voor de aan het project deelnemende scholen een datafeedback-functie. Dit is echter op dit moment nog geen 'instrument' dat op andere scholen gemakkelijk ingezet kan worden. Denkbaar is wel dat het daarvoor verder wordt ontwikkeld. Dit zou impliceren dat het afnemen van toetsen en terugrapporteren daarover aan de school gaat behoren tot het LISBO 'innovatiepakket'.

VTB heeft door het Cito een paar instrumenten laten ontwikkelen die voor datafeedback benut kunnen worden, namelijk een leerlingvolgsysteem voor competenties van leerlingen in het vak techniek en drie toetsen op het gebied van techniek. Dat is natuurlijk een belangrijke stap: om kwaliteit en opbrengsten van onderwijs te kunnen evalueren zijn er immers goede meetinstrumenten nodig.

Voor Q\*Primair kan nog de stage-uitwisseling tussen Vlaanderen en Nederland genoemd worden, waarin leraren in de eigen school en in de bezochte school het professionele handelen als leraar onderzoeken. Verder verspreidt Q\*Primair informatie over kwaliteitszorginstrumenten waarmee teams onder meer feedback kunnen krijgen op het eigen handelen via oordelen daarover van ouders en/of leerlingen.

### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Omdat er in de projecten nog nauwelijks gerichte ervaring is opgedaan met leren via datafeedback, ontbreken ook gegevens over effecten en succes- en faalfactoren. Buiten de projecten om zijn er wel wat gegevens beschikbaar over monitoring op schoolniveau in het perspectief van schoolverbetering, vanuit evaluaties van de *onderwijskansenscholen*.

### **3.2.3 Goed voorbeeld: Vakcommunities van Kennisnet**

De vakcommunities op [www.kennisnet.nl](http://www.kennisnet.nl) zijn internetplatforms voor en door leraren. De doelgroep wordt gevormd door leraren die met vakgenoten lesmateriaal, ervaringen en tips willen uitwisselen. Het doel is kennis delen.

Vakcommunities bieden leraren de mogelijkheid om contacten te leggen met vakgenoten. Leraren kunnen er opdrachten en toetsen uitwisselen, vragen stellen aan elkaar, lesideeën opdoen en exameninformatie vinden. Verder stellen veel community-leden zelf geproduceerde materialen beschikbaar waardoor de hoeveelheid bruikbaar materiaal in snel tempo toeneemt.

Leraren kunnen zich aanmelden als lid van de community. Op die manier blijven ze op de hoogte van het laatste vaknieuws. Ze kunnen actief deelnemen aan lopende projecten, zoals het bouwen aan de toetsenbanken of de zoekmachine Davindi.

In totaal zijn er nu meer dan 40.0000 geregistreerde communityleden in één of meer van de tien vakcommunities en tien speciale communities (onderbouw, ICT, PABO, speciaal onderwijs) in het primair onderwijs.

### *Succesfactoren*

Het Amerikaanse project *Teachers Learning in Networked Communities* (TLINC) gaat in op de succesfactoren van ICT-vakcommunities (Phi Delta Kappan, dec 2005).

1. Leraren willen zich zowel persoonlijk als professioneel gesteund weten door collega's. Ze beschouwen zichzelf als lid van de professionele lerende gemeenschap. Dit concept biedt hiertoe de mogelijkheid.
2. Met vakcommunities kunnen leraren door gebruik van ICT beschikken over een grote hoeveelheid lesmateriaal. Geografische barrières worden overwonnen.
3. Vakcommunities kunnen door differentiatie ingaan op de verschillende stadia waarin de leraren zich in hun professionele proces bevinden: beginnen leraren, leraren, ervaren leraren en senior-leraren.

*Wat kan beter?*

1. ICT-vakcommunities moeten zich niet alleen beperken tot het via internet uitwisselen van leerstof. Ze moeten ook gaan functioneren als sociale communities. Complementair aan de ICT-communities moeten er ook regionale of plaatselijke face-to-face ontmoetingen worden georganiseerd.
2. Vakcommunities moeten er actiever aan bijdragen leraren in contact te brengen met relevante andere actoren, zoals: universiteiten, lerarenopleidingen e.d.
3. Diverse organisaties moeten zich gaan beseffen dat het eigenaarschap van content aan het verschuiven is. We groeien toe naar een samenleving waar techniek de beschikbaarheid en verspreidbaarheid van informatie zeer snel vergroot. Niet de informatie is belangrijk, maar wat jij met die informatie doet in jouw specifieke omgeving. Hiermee neemt ook het belang van het eigenaarschap af en wordt in toenemende mate kennis algemeen toegankelijk beschikbaar gesteld. Onderwijsorganisaties kunnen veel beter op deze verandering anticiperen.

*Transfer: principes die je kunt benutten bij andere projecten*

Het concept van de vakcommunities (ICT-netwerken van leraren rond een bepaald vak of thema (kwaliteit of innovatie)) zijn van groot belang voor het Platform innovatie en kwaliteit.

Uitwisseling van kennis en ervaring door leraren onderling, gestimuleerd door ondersteuningsinstellingen, universiteiten en lerarenopleidingen, lijkt cruciaal. Het biedt mogelijkheden aan te sluiten bij de professionalisering van leraren.

### **3.3 Collectief leren**

De kerngedachte binnen dit innovatieprincipe is dat samen leren leidt tot duurzaamheid van de onderwijsvernieuwing. Het te bereiken doel is dat scholen professionele leergemeenschappen worden. In een professionele leergemeenschap staat het permanent samen overleggen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk centraal.

Het Platform PO wil scholen hierin op twee manieren ondersteunen:

- inventariseren van methoden, praktische toepassingen en nieuwe methodieken voor leren leren als team;
- vergroten betrokkenheid ouders, kinderen en actoren uit de omgeving van de school (educatief partnerschap).

### 3.3.1 Methodieken voor leren leren als team

Kern van dit thema is de vraag hoe collectief leren bevorderd kan worden, en welke methoden of aanpakken daarvoor ingezet kunnen worden. Het gaat in het bijzonder om methodieken en organisatievormen waarin leraren een onderzoekende houding ontwikkelen ten opzichte van het eigen handelen en de eigen resultaten (vergelijk thema 4) én ten opzichte van het handelen van collega's en het functioneren als team (denk bijvoorbeeld aan collegiale consultatie en intervisie).

#### *Resultaten*

Instrumenten en methodieken voor collectief leren vallen, blijktens de inventarisatie, in belangrijke mate samen met instrumenten en methodieken voor vraagarticulatie (zie paragraaf 2.1.1) en voor datafeedback en professionele ontwikkeling (zie paragraaf 2.2.2). Het gaat dan steeds om instrumenten waarmee schoolteams hun eigen 'profiel' kunnen vaststellen, een schooldiagnose kunnen maken en aan visieontwikkeling kunnen doen op het betreffende domein. Dat zijn allemaal vormen van collectief leren, zij het met toespitsing op de start van een innovatieproces.

Collectief leren als werkprincipe *tijdens* het innovatieproces zien we vooral in pilots of proeftuinen, waarin een bepaalde methodiek wordt ontwikkeld of een bepaald concept met scholen uitgetoetst. Voorbeelden hiervan zijn:

- Het project Afstemming van WSNS+, waarin een vorm van leerlingenzorg wordt geïmplementeerd die is gebaseerd op principes van handelingsgericht werken.
- Het project Onderwijs Anders (WSNS+), waarin scholen experimenteren met andere organisatievormen en leerprincipes dan de 'gangbare'.
- Het LISBO-project, een interventieproject met als doel de leesvaardigheid van leerlingen te verhogen (WSNS+).

Voorbeelden in Q\*Primair zijn:

- De 'Kwaliteitsdagen'. De gedachte hierachter is dat bestuurders en netwerken het kwaliteitsdenken in schoolteams bevorderen door daarover zelf inspirerende kwaliteitsdagen te organiseren. Momenteel wordt hiervoor een draaiboek ontwikkeld.
- De studieteam-aanpak, die inhoudt dat er een methodiek ontwikkeld wordt waarin leraren in teams gezamenlijk werken aan hun eigen professionele ontwikkeling en aan systematische schoolontwikkeling, met minimale ondersteuning vanuit de directie.
- De pilot 'Kwaliteit van Binnenuit'. In deze pilot wordt een methode ontwikkeld voor reflectie op de eigen wensen/mogelijkheden van leraren en de organisatie ten aanzien van een kennisgemeenschap.



Voorbeelden in TOM zijn:

- De TOM-workshops, waarin schoolteams zich kunnen professionaliseren, al dan niet begeleid, op één van de TOM-thema's.
- De TOM-studiereizen naar Zweden.

De opsomming maakt duidelijk dat er in de projecten wel ervaring bestaat met collectief leren, maar het is onduidelijk in hoeverre de genoemde voorbeelden ook opgevat kunnen worden als *methodieken* voor collectief leren. Ook gaat het in de genoemde pilots niet altijd om collectief leren van een schoolteam. Het lijkt vooral zo te zijn dat collectief leren 'vanzelf' optreedt op het moment dat een schoolteam, een groep docenten of scholen zich in een gezamenlijke verandering begeeft, met name wanneer die verandering een andere visie op leren en/of een andere organisatie van het leren impliceert. Het feit dat vaak niet zo precies kan worden aangegeven welke *aanpak* leidt tot collectief leren is er waarschijnlijk de oorzaak van dat voor sommige projecten wordt gemeld dat men voor dit thema geen voorbeelden zijn (VTB, ICT Op School).

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Of er sprake is werkzame methodieken kan uiteraard niet worden vastgesteld, zolang niet duidelijk is of er sprake is van een te omschrijven methodiek. Voor een antwoord op de vraag of collectief leren plaatsvindt in de genoemde projecten en welke condities dat bevorderen of belemmeren, volstaan de beschikbare gegevens niet. De gesprekspartners tonen zich echter wel enthousiast over de genoemde pilots.

### **3.3.2 Vergroten van de betrokkenheid van ouders, kinderen en andere actoren**

In *Focus op innovatie* is niet expliciet aangegeven hoe de innovatiestrategie *vergroten betrokkenheid ouders, kinderen en actoren uit de omgeving* met is verbonden met het innovatieprincipe *collectief leren*. We nemen aan dat bedoeld is dat een professionele leergemeenschap zich open hoort op te stellen tegenover de omgeving en bereid is tot samenwerking met anderen.

Zoals in het Raamplan omschreven, omvat het thema verschillende gedachten over de relatie tussen school, kinderen en omgeving:

- (a) het is gewenst om ouders en kinderen meer te betrekken bij/meer stem te geven in het invullen en organiseren van het onderwijs (participatie);
- (b) de omgeving van de school zou beter benut kunnen of moeten worden, waardoor het leren betekenisvoller kan worden voor kinderen (levensecht leren);

- (c) de school kan ook een bindmiddel zijn in de buurt en moet daarvoor relaties onderhouden met de buurt (bijdrage aan sociale cohesie);
- (d) de school moet zich openstellen voor en zich verantwoorden jegens haar klanten en relaties (meervoudige publieke verantwoording).

Het Platform PO wil onderzoeken op welke wijze deze uitgangspunten nu al in de zeven projecten aanwezig zijn, en welke ontwikkeling of afstemming op dit gebied verder nodig is.

### *Resultaten*

Gezien de meervoudige inhoud van het thema mag verwacht worden dat in de projecten allerlei verschillende voorbeelden van activiteiten te vinden zijn. Inderdaad zijn de aangetroffen voorbeelden zeer divers. We geven hier de uitkomsten afzonderlijk voor (1) ouders, (2) leerlingen en (3) externe actoren.

### *Ouders*

Voor de rol van ouders is in de projecten weinig aandacht. Bij Cultuureducatie vormen ze weliswaar één van de groepen actoren waarop men zich richt in activiteiten waarin de omgeving van de school wordt benut voor leren, maar er zijn geen voorbeelden van producten waarin ouders expliciet een doelgroep zijn. Bij TOM, VTB en ICT op School zijn evenmin producten of diensten te vinden die zich richten op ouders. Kennisnet vervult wel een functie voor ouders, omdat de website fungeert als informatiebron voor alles wat ouders willen weten over onderwijs. Dat is een indirecte manier om ouders meer te laten participeren/bij het onderwijs te betrekken. Het is echter een passief instrument: ouders moeten zelf de moeite nemen om de website te bezoeken.

WSNS+ heeft ook geen activiteiten die direct gericht zijn op ouders. Ouders komen daar wel in beeld bij trajecten die tot doel hebben het onderwijs aan zorgleerlingen te verbeteren, zoals in de projecten gericht op het jonge risicokind en de 1-zorg route. In deze projecten staat echter leerkrachtgedrag centraal, de omgang en samenwerking met de ouders is een onderdeel dat daarbij aan bod komt.

WSNS-OAB heeft evenmin een aanbod dat zich direct richt op ouders. Dat is opvallend, omdat 'ouders' van oudsher een belangrijk onderwerp vormen in het onderwijs-achterstandenbeleid. Er zijn wel contacten gelegd met andere organisaties die zich bezig houden met ouders (Forum), maar hier zijn tot nu toe geen producten of activiteiten van WSNS-OAB uit voortgekomen.

Q\*Primair heeft twee producten waarin ouders in beeld komen. "Ouders als educatieve partner" is bedoeld om kennis en ervaringen op het terrein van educatief partnerschap naar meer scholen te dissemineren. De doelgroep bestaat uit adviseurs en teams

van scholen in dialoog met ouders. Het product “Meervoudige Publieke Verantwoording” biedt onder meer een handreiking en formats met good practices om ouders en scholen te informeren en te ondersteunen bij visiegeleid vormgeven van educatief partnerschap.

### *Leerlingen*

Bij Cultuureducatie zijn enkele voorbeelden te vinden van activiteiten waarin ‘leerlingen laten participeren’ en ‘de omgeving van de school benutten voor leren’ aan bod komen. Zo stellen sommige musea basisschoolleerlingen aan als kinderdirecteur om na te gaan wat kinderen aanspreekt. Zij helpen bij het testen van educatief materiaal en het samenstellen van tentoonstellingen. Het programma Erfgoed à la Carte gebruikt de directe omgeving als vertrekpunt voor buitenschools leren. De projecten in het programma sluiten aan bij leergebieden binnen de school, en er worden ook dingen van buiten (bijvoorbeeld museumobjecten die deel uitmaken van het cultureel erfgoed) naar scholen gebracht.

TOM kent één product om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren. Het is een oriënterende activiteit, die onderdeel uitmaakt van de TOMnibus. Scholen die de TOMnibus boeken (een voorlichtingsactiviteit over TOM) krijgen gedurende een dagdeel een voorbeeld van werken volgens TOM in de eigen school. In één groep wordt dan een TOM-leeromgeving gecreëerd.

VTB, ICT Op School, WSNS+ en WSNS-OAB hebben geen voorbeelden van producten waarin leerlingen direct worden aangesproken. Maar in meer algemene zin leveren met name ICT Op School en VTB op dit onderwerp wel een bijdrage. Net als bij Cultuureducatie is er in deze projecten immers sprake van het bevorderen van leeractiviteiten die verbindingen tussen binnen- en buitenschools leren impliceren. Ook Kennisnet heeft een dergelijke functie voor leerlingen.

Q\*Primair heeft een product ‘leerling als bron (betrokkenheid leerlingen bij kwaliteitszorg)’. Dit is bedoeld om leraren en schoolleiders ervan bewust te maken dat leerlingen een bron voor feedback kunnen zijn. Opbrengsten van dit project bestaan uit een overzicht van aanpakken/ werkwijzen (goede voorbeelden) om leerlingen te betrekken bij de ontwikkeling van kwaliteitszorg van de school en uit voorbeelden van ijkpunten en standaardprocedures.

### *Externe Actoren*

In tegenstelling tot de betrokkenheid van ouders en leerlingen komt betrokkenheid van externe actoren in de projecten zeer veel voor. Per project liggen er echter verschillende accenten. Voor Cultuureducaties zijn kunstenaars en culturele instellingen de voornaamste externe actoren, en op beleidsniveau provincies en gemeenten. Voor WSNS+ en ICT Op School zijn het vooral de eigen samenwerkingsverbanden. TOM

heeft relaties met opleidingsinstituten (PABO's, ROC's) en schoolbegeleidingsdiensten. VTB werkt met regionale steunpunten waarin pabo's, onderwijsbegeleidingsdiensten en Technocentra vertegenwoordigd zijn. In het kader van verbindingen tussen onderwijs en jeugdzorg/jeugd beleid is binnen sommige projecten van WSNS+ en WSNS-OAB sprake van samenwerking met gemeenten, instellingen voor jeugdhulpverlening, justitie, schoolmaatschappelijk werk (bijvoorbeeld project Gedragswerk en regionale conferenties). Voor OAB kan in dit verband ook het VNG-project Kwaliteit van Uitvoering worden genoemd.

Q\*Primair heeft niet veel betrokkenheid van externe actoren, tenzij ook schoolbesturen als externe actor worden opgevat. Wel spelen schoolbegeleidingsdiensten bij Q\*Primair een rol.

Opgemerkt hierbij moet natuurlijk worden dat een belangrijk deel van deze vormen van samenwerking plaatsvindt op functionele gronden: om de projectdoelstellingen te realiseren zijn de betreffende contacten noodzakelijk. Het primaire doel van de samenwerking is dus niet altijd het vergroten van de betrokkenheid van de externe actoren, dat is eerder een bijproduct. Mede als gevolg daarvan laat het type betrokkenheid zich ook niet gemakkelijk vertalen in de verschillende aspecten van het thema.

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Een systematische verkenning van wat de projecten te bieden hebben voor dit thema wordt bemoeilijkt door het feit dat het thema sterk verschillende onderwerpen bevat. Bekijken we de opbrengst van de inventarisatie onderscheiden aspect, dan kunnen we vaststellen dat:

- (a) er in de projecten nauwelijks iets te vinden valt over participatie van leerlingen en ouders; voor leerlingen gebeurt dit hooguit in enkele onderdelen van Cultuureducatie en voor ouders en leerlingen is er de website van Kennisnet;
- (b) er voor levensecht leren wat aanknopingspunten te vinden zijn in de projecten Cultuureducatie, VTB en ICT Op School, maar weinig expliciet;
- (c) er niets is aangetroffen dat gaat over binding en sociale cohesie;
- (d) publieke verantwoording een onderwerp is dat uitsluitend een rol speelt in Q\*Primair.

Door deze verschillende onderwerpen is het thema erg diffuus, te meer daar het ook nog eens ongelijksoortige onderwerpen zijn. Het thema is te veelvormig om samenvattend iets te kunnen zeggen over succes- of faalfactoren.

### 3.3.3 Goed voorbeeld: Kwaliteit van binnenuit van Q\*Primair

#### *Korte omschrijving*

Het is een samenwerkingsproject van Q\*Primair en het Instituut voor Multi-level Learning dat doorloopt tot juni 2006.

#### *Inhoud*

In het project “Kwaliteit van binnenuit” leggen we de verbinding tussen persoonlijke ontwikkeling van leraren en schoolontwikkeling. Op deze beide ontwikkelingslijnen wordt kwaliteitszorg toegepast. Dit project sluit naadloos aan op de visie<sup>10</sup> van Q\*Primair dat de essentie van werken aan kwaliteit niet alleen door structuren, instrumenten en plannen gestimuleerd en bepaald kan worden, maar dat alles staat en valt met het werk van de leraar, met zijn betrokkenheid ten aanzien van het ontwikkelen van kwaliteiten en talenten bij de leerlingen.

#### *Doel, theorie en uitgangspunten*

“In de praktijk ervaring op te doen met de combinatie van individuele professionalisering, schoolontwikkeling en kwaliteitszorg” (projectplan pagina 2)

Het gaat om het effectief verbinden van persoonlijke kwaliteiten en kwaliteitsdoelstellingen op schoolniveau met competentieontwikkeling ten aanzien van interactie- en communicatieprocessen. Dat geldt voor bovenschools managers, schoolleiders, leraren én leerlingen.

Het concept voor het project is ontleend aan het werk van prof. dr. F. Korthagen (IVLOS) en A. Vasalos (IML). Zij ontwikkelden een methodiek voor het bevorderen van

leerprocessen en optimale communicatie bij leerlingen, leraren en schoolleiders, waarmee inmiddels positieve ervaringen zijn opgedaan (zie voor meer informatie: [www.kernreflectie.nl](http://www.kernreflectie.nl)). Kenmerkend voor deze methodiek is de integratie van leerpsychologische, pedagogische en communicatieve aspecten.

#### *De belangrijkste kenmerken van Kwaliteit van binnenuit*

De belangrijkste kenmerken van kwaliteit zijn:

- Het ontwikkelingstraject wordt uitgevoerd door (een groep) leraren en de schoolleiding.

---

10. Zie de startnotitie van Q\*Primair Speelbal of spelbepaler (2003)

- De groep wordt begeleid en aangestuurd door de twee projectleiders Korthagen en Vasalos, in afstemming met een schoolinterne coördinator.
- De groep leert gebruik te maken van de principes van multi-level learning en kernreflectie: de aanpak ontwikkeld door het Instituut voor Multi-level learning.
- Deelnemers aan het project leren o.a. feedbackmechanismen toe te passen die de feitelijke situatie in de klas in verband brengen met de eigen doelen of ijkpunten. Ze worden uitgenodigd tot een dialoog over visie en ijkpunten en tot relatering van de eigen praktijk aan de opvattingen van o.a. collega's, leerlingen of ouders.
- In dit project komt de schoolontwikkeling tot stand op basis van reflectie op de eigen wensen en mogelijkheden van de leraar enerzijds en die van de organisatie anderzijds. De focus van het project is de interactie tussen leraar en leerling.
- In de (groep) scholen worden stuurgroepen opgezet die het proces van implementatie van het multi-level learning-perspectief en de kernreflectie benadering binnen de scholen actief ondersteunen. De stuurgroepen worden regelmatig gecoacht door de projectleiders. Er wordt gestreefd om de kwaliteit van samenwerking binnen deze stuurgroepen congruent te maken met de principes van de cursus.
- De totale groep van deelnemers komt geregeld bijeen voor uitwisseling, feedback en intervisie.
- Er vinden netwerkbijeenkomsten met groepen van andere scholen plaats.
- Leraren houden een logboek bij van hun eigen leerervaringen.
- Er wordt ingezet op de versterking van de relaties en de kracht van teams van leraren.

Om in de praktijk ervaring op te doen met de combinatie van individuele professionalisering, schoolontwikkeling en kwaliteitszorg, beginnen we samen met SBL het pilotproject *Kwaliteit van binnenuit*. In dit project komt schoolontwikkeling tot stand op basis van reflectie op de eigen wensen en mogelijkheden van de leraar enerzijds en die van de organisatie anderzijds. De focus is het concrete handelen van de leraar in de relatie met de leerlingen en de school als geheel.

Te verwachten opbrengsten in 2006

*Voor leraren:*

- Toegenomen ervaring op het terrein van samenwerkend leren;
- Een portfolio waarin professionalisering zichtbaar wordt;
- Toegenomen deskundigheid op gebied van kwaliteitszorg.

*Voor de school/onderwijsorganisatie*

- Een verbetertraject gebaseerd op (visie) ontwikkeling bij leraren over hun didactisch/pedagogische relatie met leerlingen;
- Bouwstenen voor evaluatie op het gebied van ped./did. handelen.

*Voor Q\*Primair*

- Publicaties en bronnenboek;
- Analyse voor alle scholen om soortgelijke trajecten op te zetten;
- Transfer van opbrengst naar andere scholen/ verbreding;
- Registratie van ervaringen en good practices met betrekking tot interscholair visitaties middels video-opnames en montage.

*De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Twee schoolteams die verdeeld zijn over drie pilotgroepen (in totaal 50 leraren, twee schoolleiders en een algemeen directeur) leren o.a. feedbackmechanismen toe te passen die de feitelijke situatie in de klas in verband brengen met de eigen doelen of ijkpunten. Bovendien worden ze aangesproken op hun persoonlijke kwaliteiten. Ze worden uitgenodigd tot een dialoog over visie en ijkpunten en tot relatering van de eigen praktijk aan de opvattingen van o.a. collega's, leerlingen of ouders. Dit leidt tot een kwaliteitskader voor het pedagogisch-didactisch handelen dat ieder team zelf ontwerpt.

De ervaring leert dat het proces van evaluatie van het eigen werk het meeste oplevert als het gebeurt met anderen, met collega's vooral, in klein of groot teamverband. Daarom is er in dit traject niet alleen ruimte voor intervisie binnen het team, maar ook voor de 'critical friend' oftewel een collega van een andere school.

Een aantal belangrijke uitgangspunten bij de manier van werken waren vooraf voor de scholen duidelijk:

- de scholen zijn zelf verantwoordelijk voor de activiteiten die zij in de eigen school uitvoeren;
- het hele team moet meedoen;
- deelnemers moeten naar elkaar en naar de projectleiding blijk geven van een lerende houding en openheid geven over het verloop van het proces in de eigen school;
- deelnemers documenteren het leerproces, zowel individueel als qua organisatie;

In een startconferentie voor drie belangstellende teams zijn deze uitgangspunten voor het voetlicht gebracht. Ook is de aanpak in deze conferentie toegelicht. Vervolgens hebben de teams bepaald of zij meedoen of niet. Twee teams wilden participeren in dit project.

Q\*Primair heeft de scholen gefaciliteerd door o.a.

- het organiseren van drie bijeenkomsten (à 8 uur) per pilotgroep;
- het organiseren van een start- en een slotconferentie;
- het ondersteunen van twee stuurgroepen door Vasalos en Korthagen;
- het adviseren en ondersteunen van de schoolleiding en algemeen directeur door Vasalos en Korthagen.

### *Succesfactoren*

Er is nog niet zoveel te zeggen over succesfactoren, omdat het project nog loopt, maar op basis van eerdere ervaringen mag worden aangenomen dat in ieder geval de projectarchitectuur en nadruk op inbreng van de scholen zelf erbij zullen horen. Bij project Ziezo gold hiervoor:

1. De projectarchitectuur
  - alle relevante partijen betrokken;
  - externe, onafhankelijke regie;
  - regionale pilots die elkaar in netwerken ontmoeten.
2. Nadruk op zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid van scholen (ook als dit ten koste van de kwaliteit van de zelfevaluatie gaat; de nadruk ligt dan op het leerproces, waarbij in geval het leerproces is geëxpliciteerd, betrokkenen daarna bewuster en wellicht beter leren).

### *Wat kan beter?*

Nog onbekend.

### *Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

De projectstructuur kan een voorbeeld zijn voor andere projecten.

## **3.4 Binden en bouwen**

Bij binden en bouwen gaat het om de centrale rol van de schoolleider en de bovenschools managers als aanjager van de innovatie en de ondersteuning die aan hen geboden kan worden. Belangrijk daarbij is de rol die de ondersteuningsstructuur hierbij kan bieden.

### **3.4.1 Professionaliseren van schoolleiders en besturen**

Het thema *professionaliseren van schoolleiders en besturen* focust op de rol van schoolleiders en algemene directies als innovator. Nagegaan is op welke rol de projecten de schoolleiders aansturen en op welke wijze zij door de projecten ondersteund worden.



Het is uiteindelijk de bedoeling van het Platform PO om ten aanzien van het professionaliseren van schoolleiders afstemming te zoeken met de opleidingen, de beroepsorganisaties en besturenorganisaties.

### *Resultaten*

Op dit thema hebben alle projecten activiteiten en ervaringen. De aard en omvang daarvan verschillen echter. De volgende varianten zijn binnen de zeven projecten gevonden: schoolleiders voorzien van informatie en/of van instrumenten die hen kunnen ondersteunen bij het vormgeven c.q. aansturen van de innovatie. Daarnaast wordt er ondersteuning geboden in de vorm van scholing, variërend van werkconferenties tot scholingstrajecten. Een andere vorm van ondersteuning zijn netwerken, waarin schoolleiders ervaringen kunnen uitwisselen.

Kennisnet fungeert voor schoolleiders en besturen, net als voor andere doelgroepen, als vindplaats voor producten of diensten van anderen. Een thematisch aanbod en goede verwijzingen naar partijen die zich profileren op een bepaald gebied vormen daarbij de werkwijze.

Cultuureducatie stelt in het kader van de Regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs eisen aan de school die van de regeling gebruik wil maken, in de vorm van een meerjarige visie op cultuureducatie die moet worden opgenomen in het schoolplan, deelname aan een netwerk en aandacht besteden aan deskundigheidsbevordering in het team. Om schoolleiders hierbij te ondersteunen zijn er regionale werkconferenties gehouden, waar informatie werd gegeven over de scenario's die in Hart(d) voor Cultuur zijn beschreven en over mogelijke praktische uitwerkingen daarvan.

Ook VTB kent een regionale steunstructuur voor schoolleiders, in de vorm van regionale steunpunten. Deze bieden ondersteuning bij de implementatie van techniek in het onderwijs, door pabo's en ondersteuningsinstellingen. Verder heeft VTB een 'Format plan van aanpak', een model dat schoolleiders kunnen gebruiken wanneer zij techniek in hun schoolbeleid en curriculum willen integreren.

ICT Op School heeft een aantal instrumenten die schoolleiders kunnen benutten om in de eigen school ICT-innovatie op gang te krijgen en te houden. Dat zijn Samen Deskundig (een model dat ondersteunt bij deskundigheidsbevordering), Vier in Balans Plus (een hulpmiddel bij het ontwikkelen van een visie op ICT), de ISP-Wijzer (advies en ondersteuning op het gebied van Internet Service Providers) en enkele informatiebrochures met relevante kennis op deelonderwerpen.

WSNS+ heeft eveneens een aantal handreikingen en brochures, maar kent ook andere vormen van ondersteuning, namelijk schoolleidersnetwerken en scholingstrajecten voor managers en coördinatoren op bovenschools niveau. Schoolleidersnetwerken zijn er voor Sbo-scholen, en waren er voorheen ook voor scholen met een hoog aan-

deel leerlingen uit achterstandsgroepen. Het laatste netwerk is echter beëindigd omdat men het te klein vond worden. Schoolleidersnetwerken zijn bedoeld voor kennisuitwisseling en een lichte vormen van collegiale steun en consultatie. Zij zijn bij uitstek geschikt om ervaringen met het leiden van innovaties te delen.

Professionalisering op het bovenschools niveau gebeurt binnen WSNS via de regio-consulenten, die coördinatoren van de samenwerkingsverbanden ondersteunen bij de inrichting van de bovenschoolse zorg en bij het vormgeven van samenwerking en afstemming in de regio op het gebied van zorg in en buiten het onderwijs. Specifiek voor bovenschools managers zijn er Captain's days, over sturingsvraagstukken. En in het project Gedragswerk wordt een 'critical friend' werkwijze toegepast, gericht op samenwerkingsverbanden.

TOM heeft een aantal activiteiten waarin sprake is van gerichte professionalisering van schoolleiders en middenmanagers. In het aanbod zit een training 'van bouwcoördinator tot unitleider', bestemd voor bouwcoördinatoren, waarin vaardigheden worden geleerd die nodig zijn om innovatie op de school aan te sturen (zoals leiding geven, feedback geven). Bij de training horen ook uitwisselingsbijeenkomsten en coaching-gesprekken op school. Verder zijn er TOM-workshops voor in TOM geïnteresseerde scholen. Enkele daarvan zijn gericht op professionalisering van schoolleiders en gaan bijvoorbeeld over het flexibel inzetten van personeel en over coachen. De TOM-studiereizen naar Zweden hebben ook een scholend effect, omdat deelnemende schoolleiders daarin de gelegenheid krijgen andere organisatievormen van het onderwijs te bestuderen en daarover met elkaar te discussiëren. Verder is er voor bovenschools managers nog een instrument ontwikkeld, 'Stroomschema functiedifferentiatie', met behulp waarvan beslissingen kunnen worden genomen over het (anders) organiseren van taken binnen de scholen en over de eventuele inzet van functiedifferentiatie.

Uitgebreide ervaring met ondersteuning en professionalisering van schoolleiders is er ook bij Q\*Primair. Schoolleiders vormen voor Q\*Primair de voornaamste doelgroep. Verder is Q\*Primair het enige project waarin substantiële aandacht is voor professionalisering en ondersteuning van schoolbesturen. Voor het thema relevante Q\*Primair activiteiten: Beleidsvoerend vermogen van de school, Denktank, Kwaliteitsdagen, Handreiking Zelfevaluatie en auditing, Ouders als educatieve partner, Overheid en Inspectie, Project Balans (interne kwaliteitszorg en extern toezicht), Project Ziezo (zelfevaluatie: investeren in een zichtbare onderwijskwaliteit), Q\*Primair monitor, Rapport zelfevaluatie SCO-Kohnstamm instituut, Meervoudige Publieke Verantwoording, Aanpak voor de zeer zwakke scholen (Kwaliteitsijs), een 'early warning systeem'.

### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Er is weinig informatie over het succes van de activiteiten in de projecten om schoolleiders en besturen te ondersteunen bij het uitvoeren van innovaties. In WSNS+ bestaat tevredenheid over de inzet van regioconsulenten, maar deze consulenten richten zich op coördinatoren van samenwerkingsverbanden en er zijn geen gegevens over de doorwerking van deze ondersteuning naar het handelen van schoolleiders of besturen. Hetzelfde geldt voor de ‘critical friend-werkwijze’ in het project Gedragswerk. Over de schoolleidersnetwerken, potentieel kansrijk vanwege de gelegenheid die zulke netwerken bieden om te leren van elkaar, bestaan geen gebruikersgegevens.

Q\*Primair beschikt over onderzoeksgegevens die laten zien hoe ver scholen zijn met kwaliteitszorg, zowel kwantitatief (peilingen van het gebruik van instrumenten en van kwaliteitszorgprincipes) als kwalitatief (evaluatie van Ziezo). Dit is een indicator voor de mate waarin het lukt om schoolleiders en besturen op dit gebied te professionaliseren. Een algemene conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat schoolleiders zelf gunstiger oordelen over hun vorderingen in het toepassen van kwaliteitszorg dan externe beoordelaar (onderzoekers, inspectie).

### **3.4.2 Goed voorbeeld: WSNS 1-zorgroute**

#### *Korte omschrijving van product/dienst*

Met het project 1-zorgroute van WSNS+ wordt nagestreefd dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vroegtijdig gesignaleerd en adequaat begeleid worden. Doel is om één eenduidige zorgroute uit te stippelen, waarin de beslismomenten en stappen transparant op elkaar afgestemd zijn voor alle betrokkenen. Daarbij gaat het om ketenverantwoordelijkheid. Interne zorg op school en externe zorg binnen het samenwerkingsverband en de regio maken beide deel uit van 1-zorgroute. Een integrale benadering van het begeleidingssysteem in de groep, op school en in het samenwerkingsverband staat centraal. 1-Zorgroute biedt leerkrachten en interne begeleiders steun om planmatig om te gaan met de vaak grote verschillen in de behoeften van leerlingen in één groep op het gebied van onderwijs en zorg. Daarnaast vormt ook het realiseren van transparante bovenschoolse zorg een doel van het project. De centrale vraag waar 1-zorgroute een antwoord op tracht te geven, is: hoe bereik ik op verschillende niveaus in de keten een zo optimaal mogelijke afstemming, waardoor leerlingen maximale mogelijkheden krijgen om zich te ontwikkelen?

Voor drie verschillende niveaus zijn beslismomenten en stappen beschreven in 1-zorgroute:

- groepsniveau:
  - handelingsgericht werken met de onderwijsbehoeften van de leerlingen
  - werken met groepsplannen.
- schoolniveau (cyclus):
  - evalueren en verzamelen van leerlinggegevens in een groepsoverzicht;
  - signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
  - benoemen van deze behoeften;
  - clusteren van leerlingen met vergelijkbare behoeften;
  - opstellen van een groepsplan;
  - uitvoeren van een groepsplan (op groepsniveau);
  - groepsbespreking, afsluiten cyclus;
  - eventuele aanmelding bij de leerlingbespreking van leerlingen die onvoldoende profiteren van het groepsplan (in overleg met ouders); bepaling van verdere stappen en eventueel invoeren van externe hulp;
  - opstellen individueel handelingsplan indien nodig (is onderdeel van het groepsplan)
  - begin nieuwe cyclus.
- bovenschools niveau:
  - afgestemd op de stappen die op groeps- schoolniveau worden gezet;
  - extern onderzoek en externe begeleiding worden waar mogelijk preventief en niet curatief ingezet;
  - externe begeleiding moet toegankelijk zijn (om o.a. kinderen met specifieke onderwijsbehoeften zo goed mogelijk te ondersteunen) en er moeten binnen de regio structurele samenwerkingsrelaties zijn tussen scholen en samenwerkingsverbanden, REC's en jeugdzorg.

1-Zorgroute biedt impulsen om de kwaliteit van de leerlingenzorg op school te verbeteren, leerkrachten en intern begeleiders te professionaliseren en de bovenschoolse samenwerking in de regio te verbeteren. Het implementatietraject kenmerkt zich door:

- het zoeken naar afstemming op de ontwikkelrichting en mogelijkheden van de scholen en het WSNS-samenwerkingsverband;
- het ingaan op specifieke keuzen en strategische vragen van de school en het samenwerkingsverband;
- vooral te investeren in de beïnvloedbare factoren op alle niveaus.

In het project worden een aantal fasen van implementatie gehanteerd. Het implementatietraject wordt gestart door een procesbegeleider van WSNS+. De procesbegeleiders bereiden de implementatie op het niveau van het samenwerkingsverband voor en

zorgen voor afstemming tussen het niveau van het samenwerkingsverband en de implementatie op scholen. Tegelijkertijd worden onderwijsadviseurs opgeleid in een leerwerktraject van één jaar. Na een jaar kan de onderwijsadviseur het gehele proces op zich nemen. De implementatie omvat het instellen van een stuurgroep op het niveau van het samenwerkingsverband en een regionaal netwerk van intern begeleiders en onderwijsadviseurs. Op schoolniveau wordt eveneens een stuurgroep ingesteld. Deze heeft de volgende taken: het invoeren van het werken met groepsplannen, het invoeren van de groeps- en leerlingbespreking aansluitend bij de uitgangspunten van de 1-zorgroute, het invoeren van borgingstechnieken en het beschrijven van een visie op zorg, de ketenverantwoordelijkheid en de verdere implementatiestrategie. Vervolgens organiseert de school drie maal een cyclus van groepsplanning rondom één vakgebied voor alle groepen.

#### *De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

De implementatie van 1-zorgroute vindt zowel op het niveau van het WSNS-Samenwerkingsverband als op het niveau van de school plaats. Het implementeren van 1-zorgroute binnen de scholen en het samenwerkingsverband richt zich op gedragsverandering van de betrokkenen. Deze gedragsverandering komt tot stand wanneer er samenhang wordt gezocht in:

- de aangereikte informatie, middelen, stappen en beslismomenten;
- de mogelijkheden en aanknopingspunten binnen de eigen werksituatie;
- het bespreken van de werkconcepten die uiteindelijk de gedragsverandering aansturen.

De ontwikkeling van de benodigde competenties moet in een meerjarenperspectief geplaatst worden, waarbij er sprake is van een stapsgewijze ontwikkeling van de huidige naar de gewenste situatie. Een actieve samenwerking met alle partijen (directies van scholen, intern begeleiders, schoolteams, leden van het zorgplatform en schoolbegeleiders) is daarbij nadrukkelijk gewenst.

#### *Succesfactoren*

Vanuit het project worden als randvoorwaarden de volgende succesindicatoren geformuleerd:

- er is draagvlak bij alle betrokkenen;
- er is tijd en financiële investering vanuit het samenwerkingsverband;
- er wordt integraal gewerkt aan de hand van thema's;
- er is bekendheid met het gedachtengoed van handelingsgericht werken;
- er is een aanspreekpunt voor de sturing van het proces;
- er is een bovenschol platform voor het uitwisselen van ervaringen;

- er is verandercapaciteit;
- er zijn samenwerkingsrelaties (onderwijsbegeleidingsdienst, jeugdzorg en gemeente);
- er zijn geen conflicten in het samenwerkingsverband.

De ervaringen tot nu toe laten zien dat het project afstemming brengt bij de leerkracht en dat het project veel beweging (van onderaf) brengt, ook op het niveau van de samenwerkingsverbanden.

#### *Negatieve aspecten en verbeterpunten*

De ervaringen tot nu toe laten de volgende valkuilen zien:

- het tempo vormt een probleem;
- er wordt veel gevraagd van het leiderschap van de directeur, dit moet nog scherper benadrukt worden;
- er is discussie rondom de positie van de schoolbegeleider;
- externen bieden slechts een eerste aanzet tot implementatie.

#### *Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

Een sterk punt van deze aanpak is dat er geen insteek is gekozen die geïsoleerd op de school of leerkracht is gericht. De gehele ketenverantwoordelijkheid wordt belicht, zodat ook aandacht wordt besteed aan bovenschoolse aspecten. Een dergelijke benadering kan ook bij andere projecten succesvol zijn. Daarbij is het van belang de verbeterpunten in het oog te houden, waaronder het onderkennen van en rekening houden met het belang van de rol van de schoolleider. Hierbij moet worden opgemerkt dat zaken rond leerlingenzorg vaak door de directeur naar de ib'er worden verwezen. Het is dus zaak om ervoor te zorgen dat ook de directeur een rol op de voorgrond blijft spelen bij de implementatie van innovaties.

### **3.5 Leren van eigen resultaten: datafeedback als aanjager voor schoolontwikkeling**

Een belangrijk innovatieprincipe is het leren van eigen resultaten. Scholen verzamelen gegevens, bijvoorbeeld in het kader van kwaliteitszorg en gebruiken deze om hun eigen innovatieproces te evalueren en waar nodig bij te stellen. Ook de zeven projecten verzamelen gegevens om na te gaan in hoeverre hun projectdoelen worden behaald.

### **3.5.1 Inventariseren, monitoren en ontwikkelen van methodieken voor data-feedback**

Bij deze innovatiestrategie gaat het er om dat scholen gebruiken maken van data om hun eigen innovatieproces te monitoren. Er worden twee typen van monitoren onderscheiden. Allereerst de monitoren die de zeven projecten gebruiken om na te gaan of hun projectdoelen bereikt worden dan wel om de behoeften van scholen in kaart te brengen. Belangrijk hierbij is of deze resultaten ook worden teruggekoppeld naar de scholen en of scholen hier ook daadwerkelijk gebruik van maken voor hun eigen innovatieproces. Ten tweede is er gekeken of er binnen de zeven projecten gebruik wordt gemaakt van instrumenten waarmee scholen hun eigen innovatieproces in kaart kunnen brengen en op basis daarvan conclusies kunnen trekken voor de vormgeving en aansturing van hun eigen innovatieproces. Belangrijk daarbij is ook in hoeverre schoolleiders ondersteuning krijgen bij de interpretatie van data en het gebruik van datafeedback om veranderingen te realiseren.

#### *Resultaten*

##### 1. Monitoren van projectdoelstellingen

Binnen de zeven projecten wordt gebruik gemaakt van monitoren om te meten in hoeverre de projectdoelstellingen behaald worden en om de behoeften van scholen in kaart te brengen. In een aantal gevallen wordt de informatie teruggekoppeld naar de scholen, maar of dit ook de functie van instrument voor datafeedback vervult, is niet zeker.

Cultuureducatie heeft een nulmeting en een 1-meting laten uitvoeren bij de scholen die gebruik maken van de subsidieregeling. Daarmee wordt gevolgd wat de ontwikkelingen zijn binnen de scholen ten aanzien van cultuureducatie. De drie scenario's uit Hart(d) voor Cultuur vormen daarbij het kader. Op den duur wil men zo de effecten van de subsidieregeling meten. Er is ook onderzoek gedaan naar de motieven van scholen om geen gebruik te maken van de subsidieregeling. Er vindt geen terugkoppeling van de resultaten naar de scholen plaats. Verder zijn er nog enkele lokale en vakspecifieke onderzoeksprojecten uitgevoerd, onder andere naar aanbod van muziekscholen en interesse voor regionale samenwerking.

VTB heeft een paar instrumenten om de voortgang van het project en de implementatie van techniek te volgen. In de eerste plaats de vragenlijst techniek van de inspectie. Het is de bedoeling dat VTB-scholen deze vragenlijst jaarlijks invullen; de eerste ronde is gaande. De uitkomsten worden onder meer gebruikt om scholen die geen vorderingen maken daarop aan te spreken. In de tweede plaats besteedt de inspectie jaarlijks bij een steekproef van scholen aandacht aan techniek in het curriculum. De

uitkomsten hiervan worden door VTB vergeleken met die van de door de VTB-scholen ingevulde vragenlijsten. Zo ontstaat zicht op de vorderingen van VTB-scholen, vergeleken met overige scholen. In de derde plaats voert Regioplan jaarlijks bij een steekproef van scholen audits uit. Daarin wordt de kwaliteit van de zelfevaluatie getoetst. De uitkomsten worden teruggekoppeld naar het management van de scholen. Ten vierde wordt bij een steekproef van scholen via een attitudemeting onderzocht of de attitude van leerlingen ten aanzien van techniek verandert en of dit invloed heeft op de keuze van techniek. Of de scholen de verzamelde en teruggekoppelde informatie ook weer gebruiken voor hun eigen beleid is niet onderzocht; hierover is dus geen informatie beschikbaar.

ICT Op School heeft inmiddels ook een serie onderzoeksprojecten laten uitvoeren. Voor een deel zijn dat doelgroeponderzoeken, waarvan de resultaten worden teruggekoppeld naar de scholen en die het scholen mogelijk maken om de eigen situatie te vergelijken met een landelijk beeld. Omdat onder meer gebruik gemaakt wordt van digitale enquêtes is dit op eenvoudige en snelle wijze mogelijk. Er zijn ook meer generieke onderzoeken die niet worden teruggekoppeld en die alleen op projectniveau worden gebruikt. Het doelgroepenonderzoek wordt ook benut voor het updaten van tools.

WSNS+ heeft een aantal monitorinstrumenten, waarvan de meeste niet gericht zijn op scholen maar op samenwerkingsverbanden. De belangrijkste is de WSNS-monitor, een jaarlijkse vragenlijst die wordt ingevuld door coördinatoren van samenwerkingsverbanden, aangevuld met dieptestudies. De resultaten van de vragenlijst worden teruggekoppeld naar de samenwerkingsverbanden, die daarmee inzicht krijgen in hun eigen positie ten opzichte van het landelijk beeld. De monitor vraagt ook naar het gebruik van deze terugrapportage, een ruime meerderheid van de coördinatoren blijkt deze te gebruiken. Verder heeft WSNS+ een informatiecentrum ken- en stuurgetallen, dat relevante ken- en stuurgetallen beschikbaar maakt voor de samenwerkingsverbanden. Dit gebeurt omdat de ervaring leert dat coördinatoren van samenwerkingsverbanden zelf niet goed in staat zijn om deze cijfers te verzamelen en te gebruiken. Er is ook een boekje gemaakt over het omgaan met ken- en stuurgetallen. Ook hier is de doelgroep coördinatoren.

Q\*Primair heeft de Q\*Primair monitor, die inzicht biedt in de feitelijke ontwikkelingen in scholen en onderwijsorganisaties op het gebied van kwaliteitszorg en waarmee de voortgang van Q\*Primair als project wordt gevolgd en bewaakt. De monitor biedt scholen de kans hun eigen plaats te bepalen in de ontwikkeling van de kwaliteitszorg. Ook is er een 'early warning'-systeem in ontwikkeling, waarmee basisscholen die slechte prestaties dreigen te gaan leveren tijdig kunnen worden gesignaleerd.



Kennisnet onderzoekt jaarlijks het gebruik van de diverse portals en baseert daarop nieuwe doelstellingen. WSNS-OAB heeft geen eigen monitor, evaluatie-onderzoek of procedure voor datafeedback. Buiten WSNS om zijn er echter wel lokale OAB-monitoren, meestal in beheer bij de gemeente en/of een overlegorgaan tussen gemeenten en schoolbesturen. Het is niet bekend of de informatie hieruit wordt teruggekoppeld naar scholen. Dat gebeurt in een aantal gevallen in ieder geval wel naar schoolbesturen. Verder maken veel lokale Onderwijskansenprojecten voor hun evaluatie gebruik van een instrument dat het voormalige Transferpunt Onderwijsachterstanden heeft laten ontwikkelen. Dat instrument is via internet beschikbaar en genereert evaluatiegegevens op verschillende niveaus (gemeenten, besturen, scholen). In de vier grote steden hebben de gemeenten zelf evaluatie-onderzoek laten uitvoeren naar de opbrengsten van de Onderwijskansenprojecten.

## 2. Instrumenten voor datafeedback

Binnen WSNS+ en TOM wordt er gebruik gemaakt van instrumenten die meer de functie van datafeedback vervullen.

WSNS+ heeft voor coördinatoren de Toolkit ZEK (zelfevaluatiekader), waarmee samenwerkingsverbanden zelf hun kwaliteit in beeld kunnen brengen. Het gebruik hiervan wordt ondersteund door de regioconsulenten, en het is ook mogelijk verdere begeleiding te krijgen bij het uitvoeren van de zelfevaluatie. Voor scholen is er de Zorgscan, een kwaliteitszorginstrument waarmee de kwaliteit van het zorgaanbod op schoolniveau kan worden bepaald. Die kan gebruikt worden door individuele scholen, maar aanbevolen wordt om de scan te laten gebruiken door alle scholen binnen een samenwerkingsverband zodat binnen het SWV een beeld ontstaat van sterke en zwakke kanten van de verschillende scholen.

TOM heeft drie producten, bedoeld voor gebruik in scholen, die kunnen worden ingezet voor het in kaart brengen van de sterke en zwakke kanten van de eigen organisatie: De TOM-Kijkwijzer, het instrument TOM-WSNS+ (i.e. de Kijkwijzer voor het speciaal basisonderwijs) en het TOM-introductiespel. Zie voor de beschrijving hiervan thema 1 en thema 4. De Kijkwijzer en TOM-WSNS+ kunnen herhaald gebruikt worden door scholen en zijn daarmee geschikt voor monitoren van veranderingen. Het TOM-introductiespel heeft geen monitorfunctie, het vervult alleen een rol bij de start van het innovatieproces.

Bij Q\*Primair staan monitoring en methodieken voor datafeedback centraal. Bij kwaliteitszorg en zelfevaluatie gaat het er immers om via “meten” tot “leren” te komen. Scholen en besturen kunnen bij Q\*Primair ondersteuning vinden bij het kiezen van voor hen geschikte kwaliteitszorginstrumenten. Q\*Primair heeft daarvoor een waarderingskader en een beoordelingskader laten ontwikkelen; hiermee kunnen instrumenten geordend en beoordeeld worden. Samen met een aantal bovenschools

managers ontwikkelt Q\*Primair bovendien een opzet voor een management informatie systeem en tips en methodieken om met ken- en stuurgetallen te werken en die te benutten voor zowel verantwoording als schoolontwikkeling.

Kennisnet is op dit terrein alleen intermediair. Op dit moment bevat de site van Kennisnet nog weinig informatie over monitoring en methodieken voor datafeedback.

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

De informatie die via monitors en andere vormen van onderzoek wordt verzameld wordt in ieder geval altijd gebruikt door de projectorganisaties zelf voor evaluatie van het eigen beleid. Op dat niveau is er dus sprake van 'leren van eigen resultaten'. Dat geldt ook op het niveau van de samenwerkingsverbanden WSNS+, blijkens gegevens uit de WSNS+-monitor. Over gebruik door scholen en schoolbesturen zijn geen gegevens bekend. Dat type gebruik is in ieder geval wel mogelijk voor ICT Op School, VTB, WSNS+ (Zorgscan) en Q\*Primair. Uit ervaringen van WSNS+ en Q\*Primair blijkt dat professionals in het onderwijsveld, of het nu coördinatoren van samenwerkingsverbanden zijn of schoolleiders, moeite hebben met het zelf gericht verzamelen van data die benut kunnen worden voor datafeedback en met de interpretatie daarvan. Ook vinden zij het lastig hieruit conclusies te trekken voor schoolontwikkeling. Het is dus van belang om ook te voorzien in ondersteuning hierbij. Dat vindt in de projecten nu nog vrijwel niet plaats.



## 4 Leren van en met elkaar

De gedachte achter 'leren van en met elkaar' is dat scholen kennis delen. Innovatie wordt gestimuleerd doordat scholen leren van ervaringen en experimenten van elkaar. Dit kan via de verspreiding van goede voorbeelden, het inrichten van een regeling bezoekscholen en het inrichten van regionale netwerken.

### 4.1 Leren van en met elkaar: kennisdeling tussen scholen via goede voorbeelden

De gedachte achter 'leren van en met elkaar' is volgens het Raamplan Primair Onderwijs 2005-2006 dat scholen kennis delen. Innovatie wordt gestimuleerd doordat scholen van elkaars ervaringen en experimenten leren. In het raamplan worden drie strategieën genoemd die het leren van en met elkaar kunnen stimuleren: het presenteren van goede voorbeelden, oftewel 'good practice' (zie paragraaf 3.1), het inrichten van een regeling bezoekscholen (zie paragraaf 3.2) en het inrichten van regionale netwerken (zie paragraaf 3.3).

In het raamplan wordt gesteld dat scholen behoefte hebben aan inzicht, kennis en uitwisseling van praktijkervaringen en goede voorbeelden. Tevens wordt gesteld dat scholen dat het liefst doen door van andere scholen te leren. Eén van de mogelijkheden daartoe is het presenteren van goede voorbeelden.

#### *Resultaten*

Alle aanbieders van producten en diensten bieden ruimte voor de presentatie van goede voorbeelden of hebben dergelijke presentaties in hun productenaanbod opgenomen. Deze presentaties kunnen op verschillende manieren worden verspreid:

- in schriftelijke vorm;
- in digitale vorm;
- via presentaties tijdens conferenties, studiedagen en workshops.

#### *Schriftelijke presentatie van goede voorbeelden*

Schriftelijke presentatie van goede voorbeelden gebeurt door middel van boeken of brochures en via artikelen in tijdschriften of krantjes.

Voor Cultuureducatie zijn verschillende boekjes en brochures verschenen met beschrijvingen van 'good practice' in scholen, waaronder een boekje met acht profielen van basisscholen en een publicatie van SLO. Daarnaast verschijnen schoolportretten in de Katernen Primair Onderwijs bij het Bulletin Cultuur en School (met meer dan 5000 abonnees), om het veld te inspireren met voorbeelden van Cultuureducatie in het onderwijs. Bovendien wordt in het Oud Nieuws, het tijdschrift van Erfgoed Actueel, in artikelen aandacht aan goede voorbeelden besteed. Ook is er een prijs ingesteld om geslaagde voorbeelden te belonen: de Cultuur Primair Prijs.

Q\*Primair gebruikt goede voorbeelden als methode in handreikingen (voor Zelfevaluatie en auditing). In het project 'Ouders als educatieve partner' heeft een tiental pilotscholen elk op eigen wijze het partnerschap met ouders ingevuld. Dit heeft geresulteerd in een format 'instrumenten voor partnerschap', en in acht voorbeelduitwerkingen van dit format. Het project 'Balans interne kwaliteitszorg en extern toezicht' wil komen tot zeven casusbeschrijvingen.

WSNS+ beschrijft goede voorbeelden in een krantje: de Standaard+. Deze richt zich vooral op leraren in het primair onderwijs en heeft als doel hen te informeren over actuele ontwikkelingen op het gebied van de kwaliteit van het onderwijs en met name de zorg voor leerlingen. Daarnaast zijn in opdracht van WSNS+ diverse brochures en boekjes verschenen waarin goede voorbeelden worden gepresenteerd. Zo zijn er in het kader van het bevorderen van samenwerking in de regio tussen onderwijs en jeugdzorg een aantal boekjes verschenen met handreikingen en met beschrijvingen van de praktijk ('Schoolvoorbeelden van samenwerking in de regio'). Daarnaast zijn er verschillende schriftelijke handreikingen waarin voorbeelden gegeven worden van bijvoorbeeld functiebeschrijvingen voor coördinatoren en organisatiemodellen voor samenwerkingsverbanden. Ook WSNS-OAB maakt gebruik van de Standaard+ en daarnaast ook van TOON (tijdschrift voor onderwijs en welzijn in de multiculturele samenleving) en andere publicaties (waaronder 'Voetsporen') om goede voorbeelden te presenteren. Het gaat daarbij overigens in het algemeen niet om uitvoerige beschrijvingen.

#### *Digitale presentatie van goede voorbeelden*

Alle projectorganisaties presenteren goede voorbeelden in digitale vorm. Voor de digitale presentatie wordt vooral gebruik gemaakt van websites. Sommige aanbieders hebben daarnaast elektronische bulletins, E-zines, in hun pakket. Ook wordt soms gebruik gemaakt van CD of DVD.

Cultuureducatie biedt beschrijvingen van producten in digitale vorm aan in het ‘Projectloket cultuur’ en ‘Podium op school’ op de website. Zo kunnen scholen informatie krijgen over producten en projecten, om te kunnen inschatten of het aanbod aansluit bij de belangstelling van de leerlingen en de mogelijkheden en behoeften van de school.

ICT op School presenteert op haar website onder meer een overzicht van de door tussenkomst van de Kennisrotonde gegenereerde kennis en toepassingen. Bovendien worden praktijkvoorbeelden voor het primair onderwijs gepresenteerd. Dat gebeurt steeds meer in de vorm van streaming video, maar er zijn ook podcasts met gesproken beschrijvingen en interviews, er is schriftelijke informatie en er zijn schoolportretten, die samen met de Inspectie van het onderwijs zijn ontwikkeld. Daarnaast geeft de regiokaart – via een eigen website – een overzicht van de ICT-samenwerkingsverbanden, en hun producten en diensten. Ook is er een tweewekelijks E-zine. Daarin wordt, naast nieuws op het gebied van ICT in het onderwijs, ook aandacht besteed aan praktijkvoorbeelden.

Q\*Primair presenteert op de website, onder het thema ‘good practices’, voorbeelden van aanpakken, werkwijzen, formats en instrumenten op het terrein van kwaliteitszorg. Scholen kunnen zelf een formulier downloaden en hun ‘good practice’ beschrijven. Die beschrijving wordt opgenomen in de databank met ‘schoolvoorbeelden’ van kwaliteitszorg in het basisonderwijs. Q\*primair stelt een kwartaalprijs ter beschikking voor scholen voor hun goede voorbeeld. Ook worden goede voorbeelden gepresenteerd op CD (de ‘Kwaliteitszorg – Cee – Dee’ die door het APS wordt gemaakt) en in de vorm van videoreportages op DVD over de methodiek en praktijk van visitaties.

Op de website van TOM zijn meer dan zestig goede voorbeelden beschikbaar. De beschrijvingen kunnen direct worden gedownload of besteld via Postbus 51. Het gaat om door TOM-scholen ontwikkelde producten van verschillende aard, zoals praktijkbeschrijvingen, voorlichtingsfilms, powerpointpresentaties, methodieken, instrumenten en stappenplannen. Scholen die volgens de uitgangspunten van TOM werken, worden gestimuleerd producten waarin hun aanpak wordt uitgewerkt, aan te leveren. Goede voorbeelden kunnen meer algemeen van aard zijn (hoe heeft de school TOM geïmplementeerd?) of kunnen meer specifiek betrekking hebben op één van de drie pijlers van het TOM-project (personeel, organisatie, leeromgeving).

VTB verspreidt goede voorbeelden van techniek in het basisonderwijs via een aparte website: [www.kennisbanktechniek.nl](http://www.kennisbanktechniek.nl). Daarnaast maakt de Inspectie van het onderwijs schoolportretten met als onderwerp techniek. Deze worden gepresenteerd op de website van de inspectie.

WSNS+ hanteert verschillende manieren om goede voorbeelden van innovatieve scholen en samenwerkingsverbanden in digitale vorm te verspreiden. Dit gebeurt vooral via portretten op de website, maar ook via het E-zine. Om verslag te doen van goede voorbeelden, maakt WSNS+ gebruik van journalisten. Zij voeren gesprekken met coördinatoren en anderen uit de onderwijspraktijk die zijn betrokken bij innovatieve ontwikkelingen, zoals de pilots. Onlangs is gestart met presentatie van goede voorbeelden via digitale portfolio's. Daartoe is een aparte website gecreëerd: [www.wsnsportfolio.nl](http://www.wsnsportfolio.nl).

WSNS-OAB maakt vooral gebruik van de website [www.onderwijsachterstanden.nl](http://www.onderwijsachterstanden.nl), die al bestond onder het Transferpunt Onderwijsachterstanden en door WSNS-OAB is voortgezet. Er zijn beschrijvingen in ontwikkeling van Schoolbreed Taalbeleid, VVE en Samenhang WSNS-OAB.

Kennisnet biedt via de website de mogelijkheid voor scholen om hun goede voorbeelden te presenteren. Daarvoor bestaan een aantal specifieke kanalen binnen de website. Voorbeelden hiervan zijn projecten die zijn uitgevoerd in het kader van GrassRoots en schoolportretten van de Inspectie van het onderwijs. Bovendien worden in de communities goede voorbeelden met elkaar uitgewisseld.

#### *Presentatie tijdens conferenties, studiedagen en workshops*

Ook maken een aantal projectorganisaties gebruik van conferenties, studiedagen en/of workshops om voorbeelden van 'good practice' te presenteren.

Bij Cultuureducatie wordt een studiedag genoemd over samenwerkingsvormen tussen intermediaire instellingen en het primair onderwijs, waar voorbeelden van vraaggericht werken zijn gepresenteerd. ICT op School gebruikt congressen om kennis te verspreiden en voorbeelden van good practice te tonen. Ook worden er workshops georganiseerd en presentaties verzorgd door de Kennisrotonde. Q\*Primair gebruikt masterclasses om goede voorbeelden te presenteren. WSNS+ organiseert tal van conferenties waar voorbeelden van 'good practice' worden gepresenteerd. Het belangrijkste evenement op dit gebied is de jaarlijkse landelijke driedaagse in Lunteren. Het onderwijsveld levert daaraan een belangrijke bijdrage. Van deelnemers aan pilots van WSNS+ wordt verwacht dat zij de resultaten van hun pilot aan anderen presenteren. Daarnaast maken ook anderen van de gelegenheid gebruik om aan een grote groep betrokkenen te laten zien wat zij op dit gebied hebben gerealiseerd.

### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Alle projectorganisaties zijn er blijkbaar van overtuigd dat het van belang is om goede voorbeelden te presenteren. Het aanbod aan goede voorbeelden is groot, de presentatievormen zijn gevarieerd en talloze externe instellingen en personen worden ingeschakeld om de voorbeelden te beschrijven. Daaronder zijn journalisten, instellingen uit de onderwijsverzorging en zelfs de Inspectie van het onderwijs.

Twee zaken blijven echter onderbelicht. In de eerste plaats wordt niet helder op grond waarvan van een voorbeeld wordt besloten dat het om een goed voorbeeld gaat. In de tweede plaats is het niet gebruikelijk om na te gaan wat het effect is van de presentatie van goede voorbeelden: nemen scholen hier iets van over, en zo ja, wat nemen ze over en waarom doen ze dat?

Enkele organisaties koesteren geen hoge verwachtingen van de goede voorbeelden. Bij VTB geeft men aan niet de illusie te hebben dat scholen deze goede voorbeelden zullen volgen en in de praktijk zullen toepassen. Goede voorbeelden zijn volgens VTB vooral bedoeld om scholen te inspireren. Bij ICT op School wijst men erop dat de ervaring leert dat de presentatie van goede voorbeelden als zodanig geen effect heeft. Bij WSNS+ constateert men dat scholen niet zitten te wachten op succesverhalen van anderen. De vraag is dan ook: is het zinvol om goede voorbeelden te laten zien en hoe moeten goede voorbeelden worden gepresenteerd om navolging te krijgen?

## **4.2 Regeling bezoekscholen**

Een manier waarop scholen inzicht kunnen krijgen in de activiteiten op het gebied van onderwijsvernieuwing, is via een regeling van bezoekscholen. Indien in een dergelijke regeling is voorzien, kunnen belangstellenden zich ter zake laten informeren in een school die ervaring heeft opgedaan met de beoogde innovatie.

### *Resultaten*

Uit de inventarisatie blijkt dat er bij de verschillende aanbieders nauwelijks sprake is van een regeling bezoekscholen. Alleen TOM en Q\*Primair kennen een dergelijke regeling. Bij VTB is er geen regeling, maar kan de school van een VTB-adviseur desgewenst als bezoekschool fungeren.

WSNS+ heeft bij het project 'Onderwijs anders' geprobeerd met bezoekscholen te werken, maar heeft geconstateerd dat scholen niet zo geïnteresseerd zijn in succes-



verhalen van andere scholen. Bij portretten op de website wordt wel het adres vermeld, zodat scholen die dat willen, contact op kunnen nemen. Bij WSNS-OAB zijn er wel plannen voor een regeling gemaakt (kijk- en leerscholen OAB), maar die zijn (nog) niet gerealiseerd.

TOM kent de zogenaamde 'Open-TOM-regeling'. Scholen die erover denken TOM te gaan toepassen, kunnen een bezoek brengen aan een Open-TOM-school. Bij de selectie van de school wordt gebruik gemaakt van de Kijkwijzer. Op basis daarvan formuleert de school "kijkpunten". Op basis daarvan kan een Open-TOM-school worden geselecteerd. Direct na het bezoek vindt er een reflectiegesprek plaats met een TOM-begeleider over de ervaringen die tijdens het bezoek zijn opgedaan. Ook wordt ingegaan op de vraag op welke manier deze ervaringen worden overgedragen aan de overige teamleden. Het is de bedoeling dat vervolgens een bijeenkomst van het team plaatsvindt, waar wordt besproken hoe en op welke termijn de ervaringen worden omgezet in acties. Na drie maanden neemt een TOM-begeleider contact op met de school om na te gaan welke acties zijn ondernomen en op welke punten er nadere ondersteuning nodig is. Er zijn in totaal 33 Open-TOM-scholen. Deze scholen ontvangen daarvoor een vergoeding.

Bij Q\*Primair maakt de regeling bezoekscholen deel uit van de collegiale visitaties. In de projecten 'Ziezo' en 'Balans interne kwaliteitszorg en extern toezicht' is ervaring opgebouwd met schoolbezoek van schoolleiders of bestuurders aan elkaars scholen. Het uitgangspunt is dat men fungeert als elkaars 'critical friend'. Dit in het kader van de externe evaluatie van de inhoud en de opbrengst van de interne kwaliteitszorg.

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Uit de maandrapportages van TOM kan worden opgemaakt dat de Open-TOM-regeling succesvol is. Over het jaar 2005 zijn er 444 Open-TOM-bezoeken afgelegd. Dat zijn gemiddeld 44 bezoeken per maand. Bij TOM valt op dat er geen sprake is van vrijblijvende bezoeken. Er dient een gedegen voorbereiding plaats te vinden, vervolgens wordt een te bezoeken school gezocht die aansluit bij de vragen van de bezoekende school en na het bezoek dient daaraan in de eigen school een vervolg te worden gegeven. Waarschijnlijk zorgt dit uitsluiten van vrijblijvendheid, en mogelijk ook de vergoeding die scholen krijgen, voor het succes van de regeling. De ervaring van WSNS+ laat zien dat men weinig belangstelling heeft voor louter succesverhalen.

## *Open-TOM-regeling*

### *Korte omschrijving van product/dienst*

Scholen die erover denken TOM te gaan toepassen, kunnen een bezoek brengen aan een Open-TOM-school. Hiertoe moet een school eerst de Kijkwijzer (of het Instrument TOM WSNS-plus) invullen. Op basis daarvan formuleert de school “kijkpunten”, aspecten waarop de school specifiek wil letten. Met die kijkpunten selecteren en bezoeken ze een Open-TOM-school. Met een TOM-adviseur wordt gereflecteerd op dat bezoek en wordt bekeken hoe ervaringen kunnen worden omgezet in concrete innovatieplannen. Na drie maanden vindt er opnieuw een gesprek plaats met een TOM-adviseur over de vraag in hoeverre die plannen zijn omgezet in acties. Vanaf januari 2006 gebeurt dit middels een vragenlijst via de website.

### *De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Dit product is zowel gericht op scholen met een ‘open mind’ die geïnteresseerd zijn in innovatie en daar concreet gevolg aan willen geven als op scholen die wel geïnteresseerd zijn, maar nog kritische kanttekeningen hebben. De Open-TOM-regeling brengt bezoekende scholen met name in beweging doordat ze heel concreet laat zien hoe de principes van TOM in de praktijk kunnen worden geïmplementeerd. Daarnaast zet ze deelnemende scholen ook feitelijk ‘aan het werk’ door middel van het gestructureerde proces waarin de bezoeken zijn ingebed (zie ook boven): scholen moeten de Kijkwijzer invullen en kijkpunten formuleren op basis waarvan ze een Open-TOM-school bezoeken, ze stellen in een reflectiegesprek met een TOM-adviseur innovatieplannen op en evalueren de acties die naar aanleiding daarvan zijn ondernomen.

### *Waarom het instrument succesvol is*

Er zijn verschillende indicaties voor het succes van de Open-TOM-regeling. In de eerste plaats is dat de ‘bezoekfrequentie’: inmiddels zijn er zo’n 800 bezoeken aan Open-TOM-scholen afgelegd. In de tweede plaats is dat de observatie vanuit de TOM-organisatie dat de Open-TOM-bezoeken bij veel scholen leiden tot concrete ideeën, plannen en acties (die observatie komt mede voort uit de reflectiegesprekken die met bezoekende scholen worden gevoerd). In de derde plaats is er onlangs een scriptie-onderzoek uitgevoerd (beschikbaar op [www.teamonderwijs.nl](http://www.teamonderwijs.nl)), waarin is gekeken naar de vraag hoe deelnemende scholen het Open-TOM-bezoek ervaren en tot welke concrete acties het bezoek heeft geleid. De bezoeken zelf worden – ook door scholen die de innovatie niet willen implementeren – als positief ervaren. Wat

vervolgacties betreft is het in elk geval zo dat de bezoekende teamleden hun ervaringen onder collega's hebben verspreid. Daarnaast heeft het bezoek op veel scholen geleid tot concrete interactie over vernieuwingen. Op verschillende scholen zijn er daarnaast innovatieplannen gemaakt, die, in sommige gevallen, ook al tot echte innovatie-acties hebben geleid (zie verder Van der Horst, 2005).

*Kan dit instrument ook door anderen (andere projecten) benut worden?*

Het oordeel is dat de Open-TOM-regeling ook overdraagbaar zou kunnen zijn naar andere projecten. Aan het succes ervan zijn wel enkele voorwaarden verbonden. Allereerst moet er sprake zijn van een heldere structurering van het proces. Dat proces moet bovendien niet vrijblijvend zijn: zoals hiervoor geschetst, worden van deelnemende scholen concrete acties verwacht (waar overigens ook een incentive aan gekoppeld is) en die acties worden gemonitord. Daarnaast moeten ook de bezochte scholen (de Open-TOM-scholen in dit geval) als een serieuze partner worden beschouwd. Dat betekent bijvoorbeeld dat er voldoende ondersteuning moet zijn waardoor de ontvangst van bezoekende scholen (denk aan catering e.d.) professioneel kan worden ingericht, maar ook dat er een beloning/incentive tegenover staat. Belangrijk is ook dat bij een activiteit als deze leerlingen worden betrokken.

*Negatieve kanten/verbeterpunten van het instrument*

Er zijn twee 'knelpunten' te benoemen. In de eerste plaats vereist de regeling een intensieve logistieke organisatie. In verschillende fasen zijn er TOM-adviseurs bij de Open-TOM-bezoeken betrokken; soms is het lastig om voldoende adviseurs te mobiliseren. Bovendien vereist de organisatie van de bezoeken een nauwgezette communicatie met de TOM-scholen. In de tweede plaats is de voorbereiding van bezoekende scholen niet altijd optimaal: niet alle scholen vullen de Kijkwijzer in (terwijl dat wel een eerste vereiste is bij de voorbereiding) of proberen op het laatste moment de afspraak met de Open-TOM-school te verzetten.

### **4.3 Netwerken verbinden**

In het raamplan wordt het leren van en met elkaar genoemd als strategie ter bevordering van innovatie. Het delen van kennis in (regionale) netwerken is een onderdeel daarvan. Daartoe is een regionale infrastructuur nodig, die in een aantal gevallen door de projectorganisatie die producten en diensten aanbiedt, in het leven is geroepen, of die het resultaat is van samenwerking van scholen op het gebied waarop de aanbieder zich richt. Doel van de inventarisatie is zicht bieden op de regionale infrastructuur van de projecten en de wijze waarop deze functioneert. Door sommige deelnemers

aan de inventarisatie worden overigens ook regio-overstijgende netwerken genoemd, maar deze passen feitelijk niet in dit thema.

### *Resultaten*

Het merendeel van de aanbieders maakt gebruik van regionale netwerken om de scholen te bereiken. De netwerken kunnen, op basis van hun reikwijdte, in drie groepen worden verdeeld:

- een landelijk dekkende structuur van regionale netwerken;
- een grotendeels landelijk dekkende structuur van regionale netwerken;
- incidentele regionale netwerken.

Binnen dergelijke netwerken kunnen verschillende soorten deelnetwerken actief zijn. Daarnaast wordt ook verwezen naar de mogelijkheid om digitale netwerken in te zetten om een regionale functie te vervullen.

TOM en Q\*Primair beschikken niet over regionale netwerken. Bij Q\*Primair wordt wel melding gemaakt van een collegiale stage-uitwisseling tussen Vlaanderen en Nederland waarbij wisselende regio's worden betrokken.

#### *Een landelijk dekkende structuur van regionale netwerken*

WSNS+ beschikt over een landelijk dekkend netwerk van 248 WSNS-samenwerkingsverbanden. Dit landelijk dekkende netwerk is ontstaan door de wettelijke verplichting die aan scholen voor primair onderwijs is opgelegd om deel uit te maken van een WSNS-samenwerkingsverband. Het merendeel van de verbanden, rond 80 procent, heeft een regionale functie. De rest van de verbanden omvat alleen scholen in één en dezelfde gemeente. Gemiddeld telt een samenwerkingsverband 28 basisscholen en 1 à 2 scholen voor speciaal basisonderwijs. Grotere samenwerkingsverbanden kunnen intern verdeeld zijn in deelverbanden. Binnen de samenwerkingsverbanden bestaan meestal netwerken van intern begeleiders (ib-netwerken). De intern begeleiders vormen de schakels tussen het samenwerkingsverband en de school.

#### *Een grotendeels landelijk dekkende structuur van regionale netwerken*

ICT op School heeft het initiatief genomen tot regionale ICT-samenwerkingsverbanden. Er zijn 236 samenwerkingsverbanden waaraan scholen voor primair onderwijs deelnemen. In een samenwerkingsverband kunnen scholen onderling kennis uitwisselen, maar daarnaast kunnen ook andere instellingen deel uitmaken van en kennis uitwisselen in de samenwerkingsverbanden, zoals ondersteuningsinstellingen en ICT-

dienstverleners. Momenteel participeren ongeveer 3000 van de ruim 7000 basisscholen in een ICT-samenwerkingsverband.

VTB beschikt over 25 regionale steunpunten. Deze steunpunten zijn verspreid over het hele land. In een steunpunt participeren in elk geval een Pabo en/of een onderwijsbegeleidingsdienst, een Technocentrum of soortgelijke organisatie en een netwerk van scholen. Daarnaast kunnen ook andere partijen deel uitmaken van het regionale steunpunt. Het aantal deelnemende scholen varieert van 15 tot 60. Het is de bedoeling dat er op termijn minimaal 60 en maximaal 200 scholen zullen participeren in een regionaal steunpunt, waarbij een netwerk uit maximaal 15 scholen bestaat.

#### *Incidentele regionale netwerken*

Bij Cultuureducatie stimuleert de subsidieregeling de vorming van netwerken van onderwijs, culturele instellingen en lokale overheid. Een voorbeeld is een regionaal netwerk waaraan scholen en zes grote musea in de betreffende gemeente deelnemen (het project Museum en School in Leiden). De leerlingen bezoeken ieder jaar een ander museum. Met behulp van educatief medewerkers stemmen de musea hun aanbod af op de leerlingen en op de lesstof die zij op school krijgen. In een convenant zijn afspraken gemaakt over de bijdragen van de verschillende partijen in het project. Vorming van netwerken is een van de reguliere functies van instellingen voor kunst-educatie.

#### *Digitale netwerken*

Digitale netwerken kunnen zowel een landelijke als een regionale functie vervullen. Kennisnet biedt de mogelijkheid om 'communities' te vormen. Dat zijn netwerken van onderwijsgevendende informatie en ervaringen uitwisselen. Daarnaast is er vanuit Cultuureducatie een aanzet tot digitale netwerken genoemd.

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

De projectorganisaties die op grote schaal gebruik maken van regionale netwerken, WSNS+ en ICT op School, zijn goed te spreken over deze aanpak. De samenwerkingsverbanden vormen de schakel tussen de projectorganisatie en de scholen. Onderzoek naar de effecten van het WSNS-beleid laat echter zien dat er nog extra inspanningen nodig zijn om het landelijke beleid daadwerkelijk vorm te laten krijgen in de klas (Meijer, 2004).

Bij de andere initiatieven vindt de projectorganisatie het nog te vroeg om van een succes te spreken (bij VTB), of is het succes nog beperkt tot een relatief klein gebied. Het regionale netwerk dat in Leiden in het kader van Cultuureducatie tot stand is

gekomen, is volgens de projectorganisatie een succes gebleken. Deze aanpak dient nu als voorbeeld voor andere regio's.

Wat de digitale netwerken betreft, moet worden afgewacht of deze een substantiële functie kunnen vervullen in regionale samenwerking.



## 5 Leren van en met experts

In de voorgaande hoofdstukken zijn twee innovatiestrategieën aan de orde geweest, namelijk leren van de eigen ervaringen (binnen de school) en leren van de ervaringen van anderen. Tot slot hecht het Platform PO waarde aan het leren van en met experts. Kern daarvan is dat het leren van de onderwijspraktijk en de wetenschap met elkaar verbonden worden. Dit zou gerealiseerd moeten worden via zogenoemde kennisgemeenschappen, waarin wetenschap en praktijk samenwerken rond inhoudelijke onderwijsthema's. Andere methoden waaraan gedacht wordt zijn het integreren van wetenschappelijke kennis in onderwijsmethoden en een steviger relatie tussen leraaropleidingen en lectoren enerzijds en het scholenveld anderzijds.

### 5.1 De kennisgemeenschap: praktijk en wetenschap werken samen

Onder deze thema's vallen de activiteiten die gericht zijn op het uitwisselen van kennis en ervaring tussen wetenschappers, opleiders, ondersteuners en de scholen. Het doel van deze activiteiten is om het leren tussen onderwijspraktijk en wetenschap te versterken, waarbij scholen de gelegenheid krijgen om hun eigen innovaties verder te ontwikkelen. De activiteiten die in het plan van aanpak worden genoemd, zijn hier samengenomen.

#### *Resultaten*

#### *Kennisprojecten/pilots*

Met uitzondering van Cultuureducatie hebben alle projecten een of meerdere kennisprojecten of pilots waarin scholen samenwerken met of ondersteund worden door wetenschappers en/of opleiders (zoals pabo's of ROC's) en/of ondersteuners (zoals schoolbegeleidingsdiensten). Vooral WSNS+, VTB en TOM organiseren dergelijke projecten. Bij WSNS+ worden wetenschappers en onderzoeksbureaus ingeschakeld om een bijdrage te leveren aan het project of om de resultaten van het project te evalueren. Een goed voorbeeld hiervan is het interventieproject LISBO, waar een hogeschool, schoolbegeleidingsdiensten, het CPS en de Universiteit Utrecht deel uitmaakten van het projectteam. Bij VTB en TOM nemen nog niet altijd wetenschappers deel aan de projecten, maar zijn er wel experts bij betrokken, veelal afkomstig van Pabo's of vanuit de projectorganisatie zelf. In de pilots van Q\*Primair vormen de scholen die



participeren gezamenlijk een kennisgemeenschap en deze gaat een relatie aan met de wetenschap.

#### *Landelijke kennisactiviteiten*

Diverse projecten werken met landelijke kennisnetwerken of kennisproducten. VTB heeft een landelijke kennisnetwerk rond het vroegtijdig opsporen en ontwikkelen van bètatalent opgericht. Daarnaast wil VTB met behulp van twee lectoraten techniek een landelijk kennisnetwerk rond techniek in het basisonderwijs op richten. ICT op School brengt met behulp van de Kennisrotonde scholen en samenwerkingsverbanden in contact met verschillende experts op het gebied van ICT. Cultuureducatie werkt met het expertisecentrum Cultuurnetwerk Nederland. Via de site [cultuurnetwerk.nl](http://cultuurnetwerk.nl) worden ook bijdragen van experts verspreid. WSNS-OAB is bezig met het oprichten van een expertisecentrum voor 0 tot 12 jarige kinderen. Tot slot participeert Kennisnet in het landelijke kennisnetwerk van NIVOZ.

Het is interessant om te zien dat in het verleden enkele landelijke kennisinitiatieven vroegtijdig zijn beëindigd. Voorbeelden zijn het praktijk-wetenschapplatform van CPS en het panel wetenschappers van het Transferpunt OAB. Blijkbaar is er meer voor nodig om dergelijke initiatieven een succes te laten zijn dan het enkel bij elkaar brengen van wetenschappers en experts.

#### *Regionale kennisactiviteiten*

Op het regionale niveau wordt minder specifiek op kennisactiviteiten ingezet. Een uitzondering zijn de regionale TOMcentra die in ontwikkeling zijn. In deze centra werken diverse experts van opleiders en ondersteuners samen om TOM-scholen te ondersteunen bij de uitwerking van hun innovatievragen. De regionale steunpunten van VTB zijn in grote lijnen vergelijkbaar met de TOMcentra. Cultuureducatie heeft in het verleden (2003/2004) regionale werkconferenties georganiseerd waarin scholen en culturele instellingen samen kwamen om concrete werkafspraken te maken.

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Het gericht uitwisselen van kennis en ervaring tussen praktijk en wetenschap en met name het samen ontwikkelen van praktijkgericht kennis is relatief gezien een vrij nieuwe invalshoek. Dit blijkt ook uit de omschrijvingen van de activiteiten: er wordt vooral samengewerkt met ondersteuners en opleiders en nog weinig met wetenschappers. Mede daarom kan nog weinig gezegd worden over concrete effecten van de diverse activiteiten die op dit vlak door de zeven projecten worden ondernomen. Wel laten de projecten van Q\*primair zien dat kennisgemeenschappen een goede methode zijn om blijvende verbeteringen bij scholen te realiseren. Ook blijkt uit negatieve

ervaringen dat het puur bij elkaar brengen van wetenschappers niet voldoende is om effectief te zijn (zie de voorbeelden van OAB). Juist het inbedden van een platform van wetenschappers in concrete projecten kan leiden tot meerwaarde en vooral tot het beklijven van de resultaten. Dat het benutten van de wetenschap voor praktijkdoelen zeer interessant kan zijn, blijkt onder meer uit het project Talentenkracht van VTB. Het project Educatieve contentketen van Kennisnet laat zien dat het soms moeilijk kan zijn om de (wetenschappelijke) inhoud te vertalen naar praktisch gebruik. Als het partijen niet lukt om elkaars taal te spreken, dan kan dit een belangrijke faalfactor zijn van de kennisuitwisseling tussen praktijk en wetenschap. Het is dan ook van belang dat nieuwe initiatieven op dit terrein hier voldoende aandacht aan besteden.

## **5.2 Goed voorbeeld Netwerk Speciaal Onderwijs (TOM)**

### *Korte omschrijving van product/dienst*

In het kader van een pilot-project is een netwerk van vier scholen voor Speciaal Onderwijs opgericht die TOM implementeren in hun schoolorganisatie en onderwijsaanbod. De deelnemende scholen hebben een aantal keren per jaar een bijeenkomst, waarbij ze bij één van de scholen op bezoek gaan en kijken naar het aanbod zoals het daar is ingericht en vandaaruit reflecteren op hun eigen praktijk.

### *De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

De deelnemende scholen worden allereerst in beweging gebracht door het betrekkelijk frequente onderlinge contact (vier keer per jaar). De bijeenkomsten die worden georganiseerd en waarbij naar de organisatie en het aanbod op één van de participerende scholen wordt gekeken, werken enerzijds inspirerend voor de bezochte scholen: door observatie van de concrete situatie op een collega-school zien ze mogelijkheden waaraan ze zelf niet gedacht hadden of waarvan ze aanvankelijk hadden gedacht dat die niet mogelijk waren. Anderzijds werkt het schoolbezoek bevorderlijk voor de bezochte school: op de organisatie en het aanbod op die school wordt kritisch gereflecteerd en geeft hun handreikingen voor verdere uitwerking van de innovatie. Scholen worden ook in beweging gebracht doordat ze – als onderdeel van de pilot – een overdraagbaar product moeten ontwikkelen.

### *Waarom het instrument succesvol is*

Deelname aan het netwerk wordt door de scholen als zinvol ervaren. Allereerst is er grote behoefte aan interactie en uitwisseling van positieve ervaringen en goede ideeën; de deelnemende scholen zijn daardoor erg gemotiveerd. Een belangrijke factor in

het succes van het product is daarnaast dat er sprake is van een gemeenschappelijk doel of belang. Dat is in de eerste plaats ‘natuurlijk’ aanwezig: alle vier de deelnemende scholen willen een vergelijkbare vernieuwing in gang zetten. In de tweede plaats wordt dat gemeenschappelijke belang als onderdeel van de pilot ‘gecreëerd’: alle deelnemende scholen moeten een overdraagbaar product ontwikkelen. De succesvolle ontwikkeling daarvan is onder meer afhankelijk van interactie en wederzijdse reflectie. Een volgende belangrijke factor is dat er iemand is die verantwoordelijk is voor sturing en structurering (die organiseert bijvoorbeeld de bezoeken en stelt een agenda op). Ten slotte is bepalend voor het succes dat er per deelnemende school telkens een groepje van ± vier personen deelneemt, dat bestaat uit een vaste kern, maar waarin ook gewisseld wordt. Door die wisselende samenstelling (telkens nemen andere teamleden deel) verspreiden de ervaringen zich binnen de deelnemende school.

*Kan dit instrument ook door anderen (andere projecten) benut worden?*

Het oordeel is dat deze manier van netwerkvorming overdraagbaar is naar andere projecten. Onder de SO-scholen is er – ook meer algemeen – veel behoefte om inhoudelijk overleg, dat bovendien niet alleen op directieniveau plaatsvindt. De manier waarop dat overleg in het hier beschreven product is uitgewerkt, zou in die zin een mooi model zijn. Er zijn wel enkele voorwaarden verbonden aan het welslagen ervan:

- het is zinvol als er een gemeenschappelijk doel of belang wordt gecreëerd. Dat werkt bindend en is bevorderlijk voor samenwerking en interactie;
- binnen de deelnemende scholen moet voldoende prioriteit worden gegeven aan de participatie in het netwerk;
- er moet een persoon zijn die de activiteiten van het netwerk stuurt, begeleidt en organiseert;
- het netwerk moet een voor alle partijen inspirerende omgeving zijn.

*Negatieve kanten/verbeterpunten van het instrument*

Een (vrijwel onoverkomelijk) nadeel is dat scholen vaak worden overvallen door ad hoc-belemmeringen, wat deelname aan netwerkbijeenkomsten soms in de weg staat. Een potentieel knelpunt is dat een netwerk op een gegeven moment zijn functie kan verliezen (doordat een aanvankelijk gemeenschappelijk belang is weggevallen) of dat de wijze waarop het contact plaatsvindt niet meer effectief is. In dat verband is de aanbeveling regelmatig te evalueren.

## 6 Regie, facilitering en ondersteuning

Om het leren rond innoveren te organiseren en faciliteren is een aantal randvoorwaarden nodig, te weten (1) het gebruik van intermediaire structuren en (2) incentives.

### 6.1 Intermediaire structuren

In dit thema gaat het om de vraag of de zeven projecten op een of andere wijze gebruik maken van een intermediaire structuur om de scholen te bereiken. Uit de inventarisatie blijkt dat de verschillende projecten niet altijd hetzelfde verstaan onder een intermediaire structuur. Het is daarom belangrijk om vooraf goed af te bakenen wat wel en wat niet onder een intermediaire structuur valt. Een intermediaire structuur is een organisatie, netwerk of hulpmiddel dat tussen de projectorganisatie en de scholen in staat en door de projectorganisatie wordt ingezet om de scholen te bereiken. Het doel van de intermediaire structuur kan divers zijn. Zo kan deze zich primair richten op de bekostiging van scholen, maar ook of juist alleen op de ontwikkeling van scholen. Op basis van deze omschrijving van intermediaire structuren is ervoor gekozen om scholingszaken (bijvoorbeeld de masterclasses van Q\*Primair), eenmalige acties (bijvoorbeeld het ontwikkelnetwerk van enkele WSNS+ pilots) of directe contactpersonen op de school (bijvoorbeeld de ict-coördinator, de interne begeleider of de interne cultuurcoördinator) niet op te vatten als intermediaire structuren. Ook websites worden niet als intermediair instrument opgevat, tenzij het gaat om specifieke hulpmiddelen die via het web worden ingezet.

#### *Resultaten*

Het volgende overzicht laat zien dat bijna alle projecten werken met een of meerdere vormen van een intermediaire structuur. Vooral WSNS+/OAB, ICT op School en VTB maken gebruik van een sterke intermediaire structuur, te weten de samenwerkingsverbanden en de regionale steunpunten. Q-Primair is zelf een intermediaire structuur. Daarnaast maakt Q\*Primair in enkele projecten gebruik van schoolbesturen en kent het een platform voor kwaliteitszorg. Cultuureducatie maakt gebruik van de lokale educatieve infrastructuur. Deze infrastructuur is per gemeente anders ingevuld en dus niet strak omljnd met duidelijke aanspreekpunten. In de projecten TOM en Kennisnet wordt geen gebruik gemaakt van een duidelijke intermediaire structuur. TOM werkt wel met de open TOM-scholen, maar deze kunnen eerder gezien worden

als instrument voor kennisverspreiding dan als intermediaire structuur tussen de projectorganisatie TOM en de scholen. Kennisnet zet communities in als hulpmiddel.

Op basis van de projectbeschrijvingen kan een onderscheid gemaakt worden tussen samenwerkingsverbanden, projectconsulenten, tussenpersonen, ondersteunende infrastructuur en hulpmiddelen.

#### *Samenwerkingsverbanden*

De meest zichtbare intermediaire structuur wordt gevormd door de samenwerkingsverbanden. Zowel WSNS+ als ICT op School werken met deze structuur. Bij WSNS+ bestaan de samenwerkingsverbanden uit basisscholen en een of meerdere speciale basisscholen. Het samenwerkingsverband (en daarbinnen de coördinator) is voor WSNS+ het aanspreekpunt voor zowel de bekostiging van de bovenschoolse zorg als voor de verdere ontwikkeling van de scholen.

De samenwerkingsverbanden van ICT op School kunnen uit meer partijen dan alleen de scholen bestaan. Ook het bedrijfsleven, de gemeente, bibliotheken, welzijnsinstellingen, ondersteuners (zoals schoolbegeleidingsdienst) of opleiders (zoals Pabo's) kunnen bij een samenwerkingsverband betrokken zijn.

#### *Projectconsulenten*

WSNS+ en ICT op School werken ieder met projectconsulenten die de schakel vormen tussen de projectorganisatie en de samenwerkingsverbanden. WSNS+ heeft het land verdeeld in zes regio's. In iedere regio is een regioconsulent verantwoordelijk voor het contact tussen WSNS+ en ongeveer veertig samenwerkingsverbanden. ICT op School werkt met procescoördinatoren die contacten onderhouden met de ICT-samenwerkingsverbanden.

#### *Tussenpersonen: gemeenten en schoolbesturen*

Voor WSNS-OAB en Cultuureducatie speelt de gemeente een rol als tussenpersoon. Deze rol komt vooral tot uiting in de bekostiging van achterstandenbeleid en/of culturele activiteiten. Voor Cultuureducatie maakt de gemeente vaak ook deel uit van de lokale educatieve infrastructuur. Voor WSNS-OAB vervult de gemeente specifieke taken (zoals VVE en schakelklassen) en is het een belangrijke inhoudelijke intermediair waar veel kennis over OAB en onderwijskansen aanwezig is. Daarnaast spelen gemeenten samen met schoolbesturen een rol in het opstellen van de lokale educatieve agenda. De schoolbesturen zijn ook het aanspreekpunt voor het project Balans van Q\*Primair.

### *Ondersteunende infrastructuur*

Onder de ondersteunende infrastructuur vallen de regionale steunpunten van VTB en de landelijke platforms van Q-Primair en ICT op School. In de regionale steunpunten komen de expertise en het ondersteuningsaanbod van pabo's, onderwijsbegeleidingsdiensten en Technocentra samen. Scholen kunnen bij de regionale steunpunten terecht om ondersteuning te krijgen bij het invoeren van techniek in hun onderwijs. Het Platform Samenwerkingsverbanden van ICT op School en het Platform Kwaliteitscoördinatoren van Q\*Primair hebben als doel de kwaliteit van scholen of samenwerkingsverbanden te versterken door uitwisseling van kennis en ervaringen, door adviezen te geven en door het gezamenlijk ondernemen van acties.

### *Hulpmiddelen*

Als laatste intermediaire structuur kan een aantal hulpmiddelen genoemd worden. Het eerste hulpmiddel is de regiokaart van ICT op School. Met deze kaart, die via internet te bekijken is, kunnen scholen en samenwerkingsverbanden zelf op zoek gaan naar de mogelijkheden die er bij hun in de buurt zijn om ondersteuning te krijgen rond ict en met welke samenwerkingsverbanden ze mogelijk kunnen samenwerken. Het tweede hulpmiddel is de overeenkomst die VTB heeft afgesloten met Teleac/NOT om op schooltelevisie meer aandacht te besteden aan techniek. Als derde hulpmiddel kunnen de communities van Kennisnet genoemd worden.

### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Uit de inventarisatie blijkt dat het inzetten van een intermediair een extra stimulans kan zijn om scholen in beweging te krijgen. In projecten die sterk leunen op de intermediaire structuur – zoals ICT op School, WSNS+ en VTB – blijkt dat de ontwikkeling van scholen niet enkel afhankelijk is van de actieve inzet van individuen op de school dan wel van de innovatiekracht van de individuele school. De scholen worden als het ware bij de hand genomen en ondersteund bij hun ontwikkeling. Hier ligt de kracht van een goede intermediaire structuur, maar dit kan tegelijkertijd een valkuil zijn. Zo stelt het programmabureau VTB dat het belangrijk is dat de partijen die participeren in een regionaal steunpunt hun rol van ondersteuner zien als een natuurlijke rol en geen metadoelstelling gaan formuleren en vervolgens scholen hierop gaan aansturen. Een alternatief voor te veel sturing vanuit een intermediair is het inzetten van websites en andere webproducten als intermediair. Deze voorzieningen zijn laagdrempelig en de keuze voor het gebruik ervan ligt bij de school. Dit kan als nadeel hebben dat het alleen gebruikt wordt door de enthousiastelingen en te weinig fungeert als motor voor innovatie.

Blijkbaar is het belangrijk om een goede balans te vinden tussen ondersteuning enerzijds en ruimte voor eigen initiatief anderzijds. Een goed voorbeeld van een intermediaire structuur die enerzijds gerichte ondersteuning biedt, maar anderzijds wel de scholen ruimte geeft voor de eigen ontwikkeling is WSNS+. In dit project wordt stevig ingezet op intermediaire structuren op diverse niveaus. Scholen zitten samen in een samenwerkingsverband en hebben een coördinator als aanspreekpunt, terwijl de coördinator weer terecht kan bij de regioconsulenten. Het succes van deze insteek is dat regioconsulenten op basis van hun integrale overzicht van de ontwikkelingen rond WSNS+ goed als vraagbaak kunnen functioneren en gerichte ondersteuning (maatwerk) kunnen bieden.

Wel moet nog een kanttekening gezet worden bij de samenstelling van de samenwerkingsverbanden WSNS+. Door de plicht tot samenwerking werken niet alle samenwerkingsverbanden optimaal. Bovendien is de afstemming met partijen rond het samenwerkingsverband niet altijd goed geregeld. In die zin is de keuze van ICT op School om te werken met samenwerkingsverbanden die naar eigen keuze opgericht en ingericht kunnen worden en ook uit andere deelnemers kunnen bestaan dan alleen de scholen een goed alternatief.

## **6.2 Incentivestructuren**

In nagenoeg ieder project ontvangen de scholen die meedoen een financiële bijdrage. Die kan klein zijn en heel groot. Ook is er verschil in de mate waarin in de projecten condities aan het toekennen van middelen worden verbonden. In dit thema wordt beschreven hoe de scholen dan wel hun innovatieve projecten financieel ondersteund worden en onder welke condities de ondersteuning plaatsvindt.

### *Resultaten*

#### *Soorten incentives*

De zeven projecten maken ieder op eigen wijze gebruik van één of meerdere incentives. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen financiële incentives, landelijke subsidieregelingen, vouchers, wedstrijden en gratis ondersteuning.

Er wordt het meest gebruik gemaakt van financiële incentives. Vooral TOM en VTB werken met diverse financiële incentives, variërend van een grote, eenmalige subsidie (bijvoorbeeld voor een startende TOM-school of voor een VTB-school) tot kleinere incentives (bijvoorbeeld voor het bezoeken van een open TOM-school of voor het ontwikkelen van een webquest voor techniek). WSNS+ werkt met diverse subsidies waarvan de omvang afhankelijk is van het project.

Cultuureducatie werkt voor deelnemende scholen met een regeling die gebaseerd is op een standaard bedrag per leerling per schooljaar. Kennisnet en ICT op School werken met eenmalige incentives voor het (laten) ontwikkelen van ontbrekende kennis op het gebied van ict of voor het realiseren van een idee voor een les of project met ict als hulpmiddel.

Niet alle incentives zijn vertaald in geld. WSNS+ en Q\*Primair werken ook met het inzetten van gratis ondersteuning. Een goed voorbeeld hiervan zijn de regioconsulenten van WSNS+ of het inzetten van vouchers bij kennisinstellingen voor het ontwikkelen van zelfevaluatie, visitatie en toezicht. Onder voorwaarden kunnen TOM-pabo's en onderwijsbegeleidingsdiensten kosteloos gebruik maken van TOM-trainingen. Een ludieke incentive is de wedstrijd die VTB heeft uitgeschreven om vakmensen en pabo-studenten uit te dagen om lesmateriaal te ontwikkelen voor leerlingen in het basisonderwijs.

#### *Omvang incentives*

Er zijn grote verschillen in omvang van de diverse incentives. De hoogste incentive is 12.000 euro (voor 3 jaar) voor deelnemende VTB-scholen. Bij Q\*Primair (Ziezo) ontvangen deelnemende scholen 2000 euro. Zoals gezegd is de omvang van de WSNS+ subsidies afhankelijk van het soort project. Scholen die deelnemen aan de Regeling Versterking Cultuureducatie PO krijgen 10,90 euro per leerling. De maximale incentive via GrassRoots (Kennisnet) bedraagt 500 euro. De vele kleinere incentives van TOM variëren van 100/150 euro voor de ontvangende open TOM-school en de bezoekende school tot 574 euro voor een bezoek aan de TOMnibus. De kleinste incentive, afkomstig van VTB, is een beloning voor pabo-studenten voor het ontwikkelen van webquests.

#### *Criteria of voorwaarden voor het ontvangen van incentives*

Alle projecten maken gebruik van bepaalde voorwaarden of criteria voor het toekennen van incentives. Voor bijna alle incentives geldt dat er sprake moet zijn van enige vorm van kennisdeling, bijvoorbeeld via deelname aan een netwerk of via het verspreiden van de ontwikkelde kennis of het ontwikkelde materiaal via internet. VTB, WSNS+ en Cultuureducatie vragen ook om een evaluatie van de resultaten van het project waar de incentive voor afgegeven is. Voor het ontvangen van de TOM-incentive voor het bezoeken van een open TOM-school of de incentive van ICT op School voor het ontwikkelen van ontbrekende kennis, is eerst vereist dat de school een vaste procedure doorloopt (respectievelijk de TOM-Kijkwijzer en een proces van vraagarticulatie). VTB-scholen moeten een contract ondertekenen voor ze hun incentive ontvangen en de scholen die aan de regeling van Cultuureducatie mee willen doen, moeten een visie op cultuureducatie in het onderwijsprogramma vastleggen en



deze visie in samenwerking met de culturele omgeving uitwerken in concrete activiteiten.

#### *Effecten en succes- en faalfactoren*

Er is nog weinig bekend over de effecten van de diverse regelingen. Wel laat de ervaring van Q\*Primair met het Ziezo-project zien dat een incentive zonder oormerk minder effect heeft dan een incentive die wel geoormerkt is. Ook lijkt het erop dat een incentivestructuur die ook een inspanningsverplichting bij de school legt (bijvoorbeeld evaluatie van resultaten of kennisverspreiding) positief werkt. Van sommige regelingen, zoals de stimuleringsregeling van VTB en de regeling van Cultuureducatie, wordt wel gezegd dat deze succesvol zijn, maar dat wordt (nog) niet met harde resultaten onderbouwd. Wellicht moet op dit punt nog nader onderzoek of analyse uitgevoerd worden.

### **6.3 Goed voorbeeld VTB Stimuleringsregeling PO scholen**

#### *Korte omschrijving regeling*

De regeling heeft tot doel de implementatie van techniek in het onderwijsbeleid, de onderwijsorganisatie en in het onderwijsprogramma te bevorderen. In totaal komen 2500 scholen in aanmerking voor een subsidie van 12.000 euro over een periode van drie jaar. Met de scholen wordt een contract afgesloten. De scholen committeren zich tot het behalen van een vastgesteld eindresultaat en tot deelname aan een netwerk van scholen binnen het regionale steunpunt. De toegang tot de regeling is laagdrempelig. Scholen hoeven geen ingewikkelde plannen in te dienen. Ze vullen een –door de Inspectie ontwikkelde- vragenlijst in, waarin zij aangeven wat de stand van zaken met betrekking tot techniek is op hun school.

#### *Wat brengt scholen in beweging?*

- De overeenkomst/het contract: Scholen sluiten een overeenkomst met VTB, waarin zij zich committeren aan een bepaald einddoel. De vorderingen worden jaarlijks door VTB gevolgd. Scholen leveren elk jaar verslag van de voortgang door de vragenlijst van de Inspectie in te vullen. Als er na één jaar geen voortgang geboekt wordt, dan wordt de school daarop aangesproken door VTB. VTB kan dan ook ideeën aanreiken. Als de school na twee jaar geen voortgang heeft geboekt, dan kan VTB de overeenkomst ontbinden. De school moet dan het geld teruggeven.
- De deelname aan netwerk/regionaal steunpunt: Scholen zijn verplicht om deel te nemen aan een netwerk van scholen, dat op zijn beurt deel uit maakt van het regio-

naal steunpunt. Binnen het netwerk wisselen scholen met elkaar kennis en ervaringen uit. Dit brengt scholen in beweging. Door scholen in netwerken met elkaar te laten praten en die netwerken te laten organiseren door organisaties en deskundigen die antwoord kunnen geven op de vragen van scholen, breng je vraagarticulatie op intermenselijk niveau op gang. Via de regionale steunpunten worden scholen ook betrokken bij pilots (bijvoorbeeld pilots rekenen en techniek, taal en techniek, etc.) en worden de uitkomsten van de pilots verspreid onder de scholen.

#### *Waarom is de regeling succesvol?*

De regeling is nog niet systematisch geëvalueerd en daarom kan VTB ook nog niet exact zeggen of de regeling geheel succesvol is. Toch zijn er wel indicaties. Bij een aantal steunpunten pakt de regeling heel goed uit. Dit wordt onder meer zichtbaar in het feit dat scholen hun middelen aanwenden om ondersteuning in te kopen bij partijen uit het steunpunt. Bij andere steunpunten daarentegen blijven scholen “veel meer op hun geld zitten”. Zij wenden de middelen niet aan of gebruiken ze uitsluitend om materialen aan te schaffen.

Belangrijk element van de regeling is dat de verantwoordelijkheid voor innovatie bij de scholen ligt. Dankzij de financiële middelen beschikken zij over koopkracht. Zij kunnen die koopkracht gebruiken om ondersteuning bij de innovatie in te kopen en ook om leermiddelen aan te schaffen. Het ontwerp van de regeling doet hiermee recht aan de gedachte dat scholen in het primair onderwijs zelf de verantwoordelijkheid moeten nemen voor het innovatieproces. Dit sluit ook nauw aan bij de theorieën die gehanteerd worden door het Platform PO. Het platform zal er immers voor moeten zorgen dat scholen zelf het heft in handen nemen bij de innovatiebeweging. De stimuleringsregeling voor po-scholen van VTB is als het ware een praktische operationalisering van het idee achter Koers PO en het innovatieplan van het Platform PO. In dit kader is het belangrijk om het effect van de regeling goed in kaart te brengen. Nemen scholen inderdaad zelf de verantwoordelijkheid voor innovatie? Zijn ze in staat om hun vraag te articuleren en hun koopkracht te benutten?

#### *Overdraagbaarheid van de regeling*

Het is lastig om de regeling over te dragen naar de andere projecten. Dit heeft vooral te maken met het feit dat niet alle projecten over genoeg geld beschikken en dat gelden vanuit de projecten ook op andere manieren besteed worden. Het is wel interessant om na te gaan in hoeverre het model gebruikt kan worden met het oog op de incentive-structuur voor het gehele primair onderwijs. Kunnen de leerpunten uit deze stimuleringsregeling gebruikt worden om beslissingen te nemen ten aanzien van die incentive-structuur. De regeling moet daarom goed gevolgd worden. Leidt dit type

stimuleringsbijdrage inderdaad tot vernieuwing en innovatie en een grotere verantwoordelijkheid en beleidvoerend vermogen van de school? Is de school in staat de pedagogische verzorgingsstructuur aan te sturen (vraagarticulatie, inkoop van ondersteuning).

#### *Negatieve kanten/verbeterpunten*

Het is nog te vroeg om gefundeerde uitspraken te doen over negatieve kanten/verbeterpunten. Wel tekent het volgende punt zich af. Er zijn scholen die hun geld niet uitgeven. Dit wordt mogelijk veroorzaakt door het feit dat de regeling vooruitloopt op een cultuuromslag (meer verantwoordelijkheid po-scholen voor innovatie). Daardoor heeft de regeling mogelijk nog niet het volle effect. Scholen, pabo's en onderwijsbegeleidingsdiensten moeten nog leren omgaan met deze nieuwe werkwijze. Binnen de regionale steunpunten is dit leerproces al wel in gang gezet.

## 7 Succesproducten

### 7.1 Cultuureducatie

#### 7.1.1 De Cursus Interne Cultuurcoördinator

Als cultuureducatie en samenwerking met de culturele omgeving structureel op school vorm moet krijgen is het van belang een cultuurcoördinator aan te stellen. De contactpersonen hebben de taak de activiteiten intern en extern op elkaar af te stemmen, zij dragen soms bij aan beleidsontwikkeling en zorgen voor de continuïteit. Bij de huidige ontwikkelingen hebben zij ondersteuning nodig.

In opdracht van het ministerie van OCenW is een cursus Interne Cultuurcoördinator ontwikkeld bedoeld voor zittende leerkrachten in het primair onderwijs en educatief medewerkers van culturele instellingen. Edventure, De Kunstconnectie en Erfgoed Actueel dragen samen de verantwoordelijkheid voor deze cursus. Bij deze organisatie aangesloten leden zijn opgeleid en als trainer gecertificeerd om de cursus te geven.

Het algemene doel is medewerkers op te leiden tot coördinator om daarmee scholen in staat te stellen een goede infrastructuur in en om de school te ontwikkelen. Hierin staat de ontmoeting tussen het onderwijs en het culturele veld centraal. De subdoelstellingen zijn vermeld op Cultuurplein.nl, te weten:

1. Het leveren van een structurele bijdrage aan de implementatie van cultuureducatie in het primair onderwijs en daarmee aan de ontwikkeling van het kind.
2. Het aanreiken van inzicht en vaardigheden om eigen keuzes te maken bij de ontwikkeling van cultuureducatie.
3. Het aanreiken van vaardigheden om deze keuzes te vertalen in een eigen cultuurbeleidsplan en een cultureel actieplan.
4. Het leggen van een fundament voor een netwerkstructuur waarin participanten elkaar ontmoeten.
5. Het leggen van een fundament voor een duurzame samenwerking tussen culturele instellingen en scholen voor primair onderwijs.
6. Het aanreiken van bouwstenen die men in de praktijk snel kan gebruiken of toepassen.
7. Culturele en erfgoedinstellingen inzicht verschaffen in de praktijk van de scholen en in de keuzes die zij maken op cultuureducatief gebied.

De cursus wordt regionaal aangeboden, en er zijn ruim 100 instellingen – kunstinstellingen, erfgoed instellingen en begeleidingsdiensten – met gecertificeerde medewerkers. Er zijn 9 bijeenkomsten van 3 tot 3 ½ uur, er is een studielast van ongeveer 55 uur en de adviesprijs bedraagt 950 euro. De bijeenkomsten kunnen betrekking hebben op het in kaart brengen van de huidige praktijk, op visie-ontwikkeling en draagvlak, het formuleren van cultuureducatiebeleid, succeservaringen met cultuureducatie, organisatievormen, activiteitenplan, vraagsturing, het uitwisselen van kennis en ervaringen tussen scholen onderling en met culturele instellingen ed. Aansluiting bij de praktijk is van groot belang. In december 2005 zijn in Rotterdam de eerste cursisten gecertificeerd.

Aandacht verdient hier tevens het initiatief van zes hogescholen, van medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland en van Erfgoed Actueel om in het kader van het project Verbreding Cultuur en School – Pabo's te werken aan een competentieprofiel Cultuurcoördinator voor aankomende leerkrachten. Hiermee kan richting worden gegeven aan de ontwikkeling van een minor cultuureducatie. Er is een startdocument over het profiel gemaakt, waarbij is uitgegaan van vragen als: Welke competenties zijn nodig wanneer een leerkracht basisonderwijs zich wil gaan toeleggen op de cultuurcoördinatie binnen de school? Wat heeft hij/zij dan meer nodig dan een 'gewone' leerkracht? Welke positie neemt de cultuureducatie in, in de interactie tussen leerkracht en leerling? Naast overeenkomsten worden ook verschillen gezien tussen kunst- en erfgoededucatie die voor het competentieprofiel relevant zijn, zoals het accent op cognitie, affectie, en/of attitude.

Voor het profiel zijn bouwstenen geformuleerd voor competenties op de volgende gebieden: 1. Interpersoonlijk; 2. Pedagogisch; 3. Vak- en didactisch; 4. organisatorisch; 5. in samenwerken met collega's; 6. in samenwerken met anderen in de schoolomgeving; 7. in reflectie en persoonlijke ontwikkeling. Het profiel is gerelateerd aan de SBL-competenties.

### **7.1.2 Scenario's en subsidieregeling Cultuureducatie**

Begin 2003 stelt de minister van OCenW de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs in met de opdracht een advies uit te brengen over a. de inhoud van cultuureducatie en de ambitieniveaus die scholen zich hierbij kunnen stellen en b. de wijze waarop de cultuureducatie via verschillende ontwikkelmodellen kan worden vormgegeven en gerealiseerd. Cultuureducatie zal volgens het beleid in doorlopende leerlijnen verankerd moet zijn in het regulier onderwijsprogramma. Vanaf 2003 krijgt het primair onderwijs prioriteit als basis voor de doorgaande leerlijn. In het kader van het project Cultuur en School stelt de minister additionele middelen beschikbaar voor de versterking van het beleidsvoerend vermogen van scholen en voor nieuwe allian-

ties tussen het onderwijs en het culturele veld, om de doorgaande leerlijn mogelijk te maken. De overheid voert ook flankerend beleid op provinciaal en gemeentelijk, want gemeenten en provincies worden als belangrijke partners beschouwd niveau voor netwerkontwikkeling en het scheppen van een culturele infrastructuur. Uitgangspunt voor het beleid is dat scholen in de kerndoelen meer ruimte krijgen om vorm en inhoud van het onderwijs te bepalen.

Na enkele maanden verschijnt het rapport Hart(d) voor Cultuur! dat het startpunt vormt voor het Landelijk Project Cultuureducatie Primair Onderwijs. In dit rapport van de Taakgroep, dat in dit project een centrale rol speelt, zijn samenhangende beleidsmaatregelen uitgewerkt. Vanuit de volgende invalshoeken is eerst naar het belang van cultuureducatie gekeken: a. Het is een van de belangrijke leergebieden voor de ontwikkeling van jonge mensen; b. het draagt bij aan een beter, rijker c.q. gewenst leerklimaat; c. het biedt een visie op betekenisvol en inzichtelijk leren en geeft hieraan vorm; d. het biedt een visie op en geeft uitwerking aan de brede taak van de school. Aan de hand van drie scenario's of ambitieniveaus voor ontwikkeling en implementatie - variërend van incidentele of korte termijn activiteiten tot geïntegreerd beleid als onderdeel van de culturele omgeving - kan worden bepaald wat scholen samen met hun omgeving willen bereiken. Onderscheiden worden: 1. Komen & gaan: er zijn ad hoc activiteiten zonder samenhang met andere activiteiten; 2. Vragen & aanbieden: er zijn culturele activiteiten passend bij het profiel van de school, het cultuurbeleid en de lange termijnvisie; 3. Leren & ervaren: er is integratie van cultuur in het curriculum binnen een brede culturele leeromgeving.

Er zijn volgens de taakgroep verschillende actoren die het cultuureducatiebeleid moeten realiseren, te verdelen in twee groepen: a. de basisschool, de culturele instelling en de gemeente; dit is de groep van wie een eigen scenariokeuze wordt verwacht, en b: de provincie en rijksoverheid, de actoren van wie géén eigen scenario wordt verwacht, maar die wél de anderen de ruimte moeten bieden voor de uitwerking van het gekozen scenario. Het rapport biedt indicatoren voor de scenario's beschreven op het niveau van de school, de culturele instelling, de gemeente, de provincie en de rijksoverheid. De Taakgroep biedt deze scenario's aan als een hulpmiddel om de ambities in kaart te brengen, en om na te gaan waar de overeenkomsten en verschillen zijn in de initiatieven en benaderingen. Uitgangspunt is dat de school zelf haar praktijk in kaart brengt, haar ambitieniveau en mogelijkheden bepaalt, nagaat in hoeverre zij de praktijk wil vernieuwen, en samen met de instellingen in haar omgeving een vraag formuleert en activiteiten ontplooit. Ondersteuning bij vraagontwikkeling wordt de komende tijd voor de meeste scholen nodig geacht.

Regionale werkconferenties, die vervolgens in de periode 2003 – 2004 in het land zijn gehouden, boden gelegenheid om het gedachtegoed van de Taakgroep te verspreiden en diverse betrokken met elkaar in contact te brengen. Het doel was om te komen tot

concrete werkafspraken tussen scholen en culturele instellingen over lokaal beleid, samenwerking, uitwisseling en het ontwerpen en uitvoeren van een programma. De schoolleiding werd hier geïnformeerd over de scenario's die in Hart(d) voor Cultuur zijn beschreven en over de uitwerking in de praktijk, bijvoorbeeld aan de hand van voorbeelden of van onderzoeksresultaten in de eigen regio, of in discussies over de vormgeving van het beleid in de scholen. Kennisuitwisseling, netwerkvorming, en de bepaling van prioriteiten en mogelijkheden waren dus aan de orde. Ook is geadviseerd over de subsidieaanvraag in het kader van de Regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs toen deze van kracht werd.

In de loop van 2004 is de Regeling in het leven geroepen, en tegelijk is het Projectbureau Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs geïnstalleerd. De Regeling voorziet in een subsidiebedrag van 10,90 euro per leerling per schooljaar direct voor de scholen om ondersteuning en aanbod in te kopen. Voorwaarde voor toekenning van deze subsidie is dat scholen een visie op de plaats van cultuureducatie gaan ontwikkelen en in 2007 hebben opgenomen in het onderwijsprogramma, zij deze visie in samenwerking met hun culturele omgeving – met centra voor de kunsten en culturele instellingen - in concrete activiteiten uitwerken, deelnemen aan een netwerk van scholen en culturele instellingen en aandacht besteden aan deskundigheidsbevordering van het personeel. De regeling doet een appèl op de autonomie van de school. Het dwingt schoolteams na te denken over hun ambities en culturele partners over het onderwijscurriculum, waardoor meer producten op maat tot stand komen. Op deze wijze stimuleert de Regeling tot deelname aan en bestendiging van cultuureducatie in het onderwijs. Ter ondersteuning heeft de rijksoverheid afspraken gemaakt met provincies (12) en gemeenten (30) voor flankerend beleid in aanvulling op het Actieplan Cultuurbereik, met een extra en geormerkt budget van 1 euro (in 2004 en 2005) tot 1,5 euro (in 2006) per leerling in het primair onderwijs per convenantpartner. In dit flankerend beleid worden geldstromen gematcht. In het startjaar was er budget voor de Regeling voor 10% van de scholen, daarna groeit dit percentage jaarlijks. Het aantal aanvragende scholen overtrof in het startjaar ruimschoots het vastgestelde percentage. Inmiddels hebben ruim 4000 van de 7000 scholen zich aangemeld.

Vermeld kan vermeld worden dat in het kader van dit project veel informatie wordt verzameld over gebruikservaringen. Verschillende bronnen zijn hierbij te noemen, zoals onderzoek, projectverslagen, analyses van voorbeeldverzamelingen als de Projectenbank, gesprekken in expertmeetings en bij praktijkbezoeken, beschrijvingen van ervaringen ed. Het streven is dat in de toekomst Cultuurplein.nl meer interactief gebruikt zal kunnen worden.

Tegelijk met de ontwikkeling van de subsidieregeling is besloten om dit innovatieproces te monitoren. Inmiddels zijn resultaten beschikbaar van de nulmeting onder deze scholen, gebaseerd op de gegevens die bij de subsidieaanvraag zijn verstrekt, en

zijn verzameld en verwerkt door Cultuurnetwerk Nederland. Er is hierbij uitgegaan van de drie scenario's of ambitieniveaus die in Hart(d) voor Cultuur waren geformuleerd en een extra nul-scenario voor die gevallen waarin geen of nauwelijks culturele activiteiten plaatsvinden. Recent heeft Sardes het rapport 'Cultuur in beweging' uitgebracht (Van der Vegt et al, 2006) met uitkomsten van de Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2005-2006, die aansluit bij deze nulmeting. Onder een steekproef van scholen die middelen ontvangen in het kader van de regeling uit het eerste cohort van 2004/2005 en het tweede cohort en 2005/2006 zijn de voortgang en de resultaten nagaan. Uitgaande van de scenario's geeft bijna de helft van de scholen aan dat zij uiteindelijk terecht willen komen in scenario 3 'Leren & Ervaren'. Gevraagd is ook in welk scenario uit Hart(d) voor Cultuur zij zichzelf nu plaatsen. De helft van de scholen herkend zich in scenario 1 'Komen & Gaan, vervolgens is er 11% die scenario 2 'Vragen & Aanbieden' kiest, en 16 % vindt zichzelf terug in scenario 3 'Leren & Ervaren'. Deze indeling in scenario's is gebaseerd op het eigen oordeel van de directie. Dit oordeel is vergeleken met concrete vragen over cultuureducatie op de thema's onderwijsaanbod, culturele activiteiten, beleid, faciliteiten en samenwerking. Hoewel het moeilijk blijkt om scholen op basis van objectieve criteria in de scenario's te plaatsen, zien de onderzoekers op de algemene thema's wel verschillen. Zij constateren dat er op grond van het onderwijsbod op het gebied van kunstzinnige oriëntatie geen duidelijk onderscheid is te maken tussen scholen die zichzelf plaatsen in scenario 1, 2 en 3. Er is wel een verschil als het gaat om culturele activiteiten, omdat scholen in 2 en 3 meer ondernemen dan scholen die zich in scenario 1 plaatsen. Er worden ook verschillen gezien tussen scholen van het eerste en tweede cohort ten aanzien van onderwijsaanbod, culturele activiteiten, faciliteiten, budget en beleid. Zo komt vakoverstijgend werken vaker voor in het eerste cohort en zijn er verschillen in de aard van de activiteiten. Er is bij veel scholen behoefte aan ondersteuning bij de ontwikkeling van een visie. Ook komt de verankering van kunst- en cultuur aan de orde in het taak- en scholingsbeleid van de school. Scholennetwerken blijken goede stimulansen te bieden om met cultuureducatie aan de slag te gaan. Onderzoekers zien een duidelijke verschuiving onder scholen van het eerste cohort ten opzichte van de nulmeting, zoals op het gebied van de mate en aard van culturele activiteiten, de faciliteiten, het schoolbeleid met visieontwikkeling en de samenwerking. Voor het tweede cohort is de situatie vergelijkbaar met de situatie tijdens de nulmeting op de scholen van het eerste cohort. Er wordt meer volgens de scenario's 2 en 3 gewerkt dan ten tijde van de nulmeting.



## 7.2 ICT op School

### 7.2.1 Kennisrotonde

#### *Korte omschrijving van product/dienst*

De Kennisrotonde is een platform waar scholen kennis op het gebied van ICT in het onderwijs kunnen halen, brengen, uitwisselen en (laten) ontwikkelen. Scholen brengen ambities en vraagstukken in, kennisinstellingen en scholen leveren expertise. Ook kunnen scholen andere scholen helpen met hun eigen ervaring.

Doel van de Kennisrotonde voor scholen is het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs. Slim gebruik van ICT kan de oplossing bieden. Toch is het voor scholen moeilijk om alle mogelijkheden die ICT biedt te overzien. De Kennisrotonde van ICT op School kan scholen helpen de vragen die zij hebben te beantwoorden.

ICT op School heeft een ondersteunende rol bij het halen, brengen, uitwisselen, verspreiden en samen ontwikkelen van kennis op de rotonde. Ict op school stroomlijnt het verkeer op de rotonde en zorgt ervoor dat scholen in contact komen met de juiste experts. De kennis die wordt opgedaan op de rotonde is kennis waarmee het onderwijs vernieuwd kan worden.

De Kennisrotonde is met name gericht op het verspreiden van kennis en niet om producten te (laten) maken. Soms is er voor het ontwikkelen van nieuwe kennis wel een kennisintensief product/prototype nodig. De Kennisrotonde kan dan bijvoorbeeld een bijdrage leveren aan de eerste fase van een dergelijk project en aan de kennisverspreiding. Door de stimuleringsbijdrage biedt Kennisrotonde de mogelijkheid ontbrekende kennis te laten ontwikkelen. Het totaalbudget voor de periode 2005-2007 is 7.5 miljoen Euro.

Binnen ICT op School houden verschillende medewerkers zich bezig met de Kennisrotonde. Een onafhankelijke programmaraad stelt inhoudelijke kaders voor de Kennisrotonde op. Deze programmaraad bestaat uit mensen met verschillende maatschappelijke functies die allen over een breed netwerk in het onderwijs of de ICT-sector beschikken. Op basis van de inhoudelijke kaders die de programmaraad opstelt, selecteert ICT op School projectvoorstellen gericht op kennisontwikkeling. De programmaraad beslist over de toe te kennen bijdrage. Daarnaast adviseert zij ICT op School bij de ontwikkeling van de Kennisrotonde.

De Kennisrotonde heeft twee procesadviseurs die de vraagstukken van scholen in behandeling nemen. De Kennisrotonde verzorgt presentaties tijdens congressen en

(studie)bijeenkomsten, bijvoorbeeld van bovenschoolse ICT-coördinatoren en van ICT-samenwerkingsverbanden. Ook organiseert de Kennisrotonde workshops.

Op de website van ICT op School wordt een overzicht gegeven van de vraagstukken die zijn ingebracht. Voorbeelden hiervan zijn vraagstukken over competenties van leraren, het 'nieuwe leren', gebruik van ICT in de vakken, het volgen van de schoolloopbaan van leerlingen en vraagstukken rond de visie van scholen op ICT in het onderwijs. Komend voorjaar zet de Kennisrotonde klassenmanagement in de schijnwerper. De basis vormt het populaire vraagstuk 'Klassenmanagement eindelijk duidelijk'. Men kan aansluiten bij het vraagstuk of zich aanmelden als kennisbron, zoals bij punt 2 verder staat toegelicht.

*De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Slim gebruik van Ict kan de ambities van scholen verwezenlijken. Aan de hand van vraagstukken die scholen zelf aanmelden of waar zij zich bij aansluiten, kunnen scholen ICT-kennis op de rotonde brengen, halen, delen en – met subsidie – ontwikkelen.

*Kennis halen:* scholen kunnen eerst kijken in de lijst van vraagstukken of hun eigen vraagstuk al is aangemeld door een andere school. Wanneer dit het geval is, kan de school zich aansluiten bij het betreffende vraagstuk. Zo niet, dan kan het eigen vraagstuk aangemeld worden.

*Kennis brengen en delen:* wanneer een school ervaring heeft met bepaalde toepassingen van ICT in het onderwijs, kan deze andere scholen helpen bij hun vraagstukken. De school kan zich dan bij een vraagstuk aanmelden als kennisbron of een reactie geven. Kennisbronnen zijn organisaties of personen met kennis en ervaring op het gebied van ICT, die scholen kunnen helpen bij het oplossen van hun vraagstukken. Voorbeelden van kennisbronnen zijn expertisecentra, universiteiten, maar ook scholen die veel ervaring hebben opgedaan op een bepaald gebied. De Kennisrotonde brengt de kennis en ervaring van kennisbronnen bij scholen die daar behoefte aan hebben. Daarnaast wordt er bij de Kennisrotonde ook ingegaan op de kloof tussen de wetenschap en praktijk. Via de Kennisrotonde kunnen vraagstukken uit de praktijk gekoppeld worden aan inzichten uit de wetenschap.

*Kennis ontwikkelen:* als blijkt dat er nog weinig kennis en ervaring is bij een bepaald vraagstuk, dan kan deze kennis ontwikkeld worden met behulp van de Kennisrotonde. Daarvoor bestaat een stimuleringsfonds.

*Samenwerking:* samenwerking helpt bij het oplossen van vraagstukken op het gebied van onderwijsinnovatie en ICT. Om die samenwerking te bevorderen, stimuleert ICT op School dat scholen hun krachten bundelen in regionale ICT-samenwerkingsverbanden.

*Procesbegeleiding:* wanneer een school een vraagstuk heeft aangemeld, moet zij verschillende stappen doorlopen. Daarin vindt persoonlijke begeleiding van de procesadviseurs plaats. Is de gezochte kennis al aanwezig, dan heeft de school deze gemiddeld na twee maanden in huis. Moet de kennis nog ontwikkeld worden, dan kan er gemiddeld vier maanden na het aanmelden van het vraagstuk overgegaan worden tot het daadwerkelijk ontwikkelen van de kennis.

### *Succesfactoren*

Een succesfactor van de Kennisrotonde is dat de samenwerking binnen en tussen scholen wordt versterkt. De Kennisrotonde vervult bovendien een belangrijke functie in het bij elkaar brengen van scholen of ICT-samenwerkingsverbanden en experts. Door de stimuleringsbijdrage kan de Kennisrotonde bijdragen aan innovatie. Het gaat om het productief maken van kennis. Voor dat doel worden formele kennis en praktijkkennis gemobiliseerd. Het oogmerk is praktisch handelen in het onderwijs. Daarnaast bieden de contacten met het onderwijsveld via de Kennisrotonde ICT op School meer zicht op vragen en problemen die in het onderwijsveld leven op het gebied van de inzet van ICT in het onderwijs.

### *Negatieve aspecten en verbeterpunten*

Een negatief aspect waar de Kennisrotonde mee te maken heeft, is de doorlooptijd die het onderwijs nodig heeft om te komen tot een scherpe vraag die als basis kan dienen voor kennisontwikkeling.

### *Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

De aanpak van de Kennisrotonde is goed overdraagbaar naar andere projecten. Het gaat erom dat er een kanaal is waar (samenwerkingsverbanden van) scholen kennis kunnen halen of – indien deze niet voorhanden is – laten ontwikkelen.

## 7.2.2 Vraagarticulatie

### *Korte omschrijving van product/dienst*

ICT op School is een belangenbehartiger van scholen op het terrein van de inzet van ICT in het onderwijs. Het aanbod van ICT op School is er dan ook vooral op gericht scholen te ondersteunen bij het gebruik van ICT en het innoveren met ICT. Vraagarticulatie, in de zin van het ondersteunen van scholen bij het verhelderen van hun innovatievragen, ziet men bij ICT op School dan ook als de ‘core business’. Het overgrote deel van het aanbod aan producten en diensten houdt daarmee verband. ICT op School wil het onderwijsveld zodanig versterken dat het in staat is eigen vragen te formuleren, die dan vervolgens in netwerken van scholen, met ondersteuning van ICT op School, worden opgelost. Het proces van vraagarticulatie bestaat uit een proces van bewustwording (‘questions’) en een proces van articulatie of verduidelijken (‘demands’).

ICT op School biedt via de website een groot aantal instrumenten aan waarmee scholen kunnen werken aan het verhelderen van hun innovatievragen. Hierbij onderkent ICT op School het gevaar dat scholen het aanbod aan instrumenten volgens een cafeteria-model gaan benaderen. Dat is nadrukkelijk niet de bedoeling. Het gaat om gereedschap dat in een bepaalde context moet worden gebruikt. Bij voorkeur werkt ICT op School aan vernieuwing in een groep of samenwerkingsverband van scholen. Om samenwerking op het gebied van de inzet van ICT in het onderwijs tussen scholen te stimuleren, heeft ICT het initiatief genomen tot de oprichting van regionale samenwerkingsverbanden. Dat zijn clusters van scholen en andere instellingen. De beschikbare instrumenten bieden vaak de mogelijkheid op verschillende niveaus informatie te leveren. Het instrument kan dan individueel worden ingevuld, waarna de verkregen informatie kan worden geaggregeerd naar het schoolniveau en desgewenst ook naar het niveau van het samenwerkingsverband. Zo kan het een basis vormen voor het genereren van innovatievragen per school en per cluster van samenwerkende scholen.

Om de scholen de weg te wijzen in het omvangrijke aanbod aan instrumenten, werkt ICT op School aan een vraagarticulatie-tool (VAT). Daarbij zullen relevante onderwijsthema’s het uitgangspunt vormen, waarna vervolgens wordt gekeken naar de bijdrage die ICT daaraan kan leveren. Enkele voorbeelden van instrumenten die kunnen bijdragen aan vraagarticulatie op verschillende niveaus:

- De ICT-Assessmenttool, waarmee aan de hand van situatiebeschrijvingen en stellingen het huidige en gewenste ICT-profiel in kaart wordt gebracht en waarbij ook wordt ingegaan op huidige en wenselijke ICT-competenties.

- De ICT-Boom, een tool die helpt bij het nadenken over ICT in de klas. Aan de hand van vier leersituaties geeft men aan of men daar ICT zou willen inzetten, hoe en met welk doel.
- De 4 in Balanstest, een test waarmee men op verschillende niveaus scores kan bepalen op de aspecten van het model '4 in balans': visie op onderwijs, kennis en vaardigheden, educatieve software/content en ICT-infrastructuur.
- De workshop 'Van visie naar doelen', een instrument om met het team een visie te ontwikkelen en samen de stap naar concrete doelen te maken.
- De Kennisrotonde is een platform waar scholen hun ambities en vraagstukken kunnen inbrengen en expertise en ICT-kennis kunnen halen en uitwisselen. Als er vragen worden gesteld waarop antwoorden ontbreken, zorgt de Kennisrotonde voor de ontwikkeling van de ontbrekende kennis. Vanuit de Kennisrotonde worden ook workshops, presentaties tijdens congressen en presentaties aan bovenschoolse verbanden verzorgd.
- Congressen vormen een belangrijk kanaal voor het bieden van informatie aan scholen, die kan bijdragen aan het verhelderen van vragen waar scholen mee zitten en die een basis kan bieden voor het vinden van antwoorden op die vragen.
- Informatiewijzers, brochures en overzichten geven informatie over tal van praktische aspecten van ICT in de school, zoals inkoop, verzekeren, gezond computeren, beheer op afstand, breedband, veiligheid en ICT, leasen, schooladministratiesystemen en andere software.
- Doelgroeponderzoeken kunnen zorgen voor schoolspecifieke terugkoppeling en kunnen scholen een beeld geven van de stand van zaken rond ICT in het onderwijs in vergelijking met andere scholen.

#### *De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Het uitgangspunt is dat scholen op het gebied van de inzet van ICT in het onderwijs tot een proces van bewustwording worden aangezet, gevolgd door een proces van articulatie van vragen. Om dit te bewerkstelligen wordt een uitgebreid assortiment aan producten en activiteiten ingezet. De aanpak in clusters van samenwerkende scholen biedt meer mogelijkheden om innovatievragen van scholen te verhelderen.

#### *Succesfactoren*

ICT op School beschikt over een uitgebreid aanbod aan instrumenten en andere producten en diensten die een rol kunnen spelen in het proces van vraagarticulatie. Een succesfactor van de activiteiten rond vraagarticulatie is dat de samenwerking binnen en tussen scholen wordt versterkt. Om die reden is er van verschillende tools niet alleen een versie voor individueel gebruik, maar ook een themaversie en een versie voor samenwerkingsverbanden.

### *Negatieve aspecten en verbeterpunten*

Het gevaar bestaat dat scholen het aanbod aan instrumenten volgens een cafetariamodel gaan benaderen. Dan worden instrumenten geïsoleerd ingezet en krijgt men onvoldoende inzicht in het wenselijke vervolgtraject. Een verbeterpunt is dat een heldere of gebundelde vraag de helft van de oplossing is. De andere helft is dat kan worden voorzien in de vraag c.q. behoefte van scholen.

### *Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

De ontwikkeling van een vraagarticulatiETOOL biedt interessante mogelijkheden. Het is van belang dat scholen de weg wordt gewezen in het (grote) aanbod aan instrumenten die kunnen worden ingezet om hun innovatievragen te verhelderen. Een dergelijke benadering kan ook perspectief bieden voor andere projecten.

## **7.3 Kennisnet**

Er wordt achtereenvolgens ingegaan op

- Vakcommunities;
- ThinkQuest;
- GrassRoots;
- Educatieve Contentketen.

### **7.3.1 Vakcommunities**

De vakcommunities op [www.kennisnet.nl](http://www.kennisnet.nl) zijn internetplatforms voor en door leraren. De doelgroep wordt gevormd door leraren die met vakgenoten lesmateriaal, ervaringen en tips willen uitwisselen. Het doel is kennis delen.

Vakcommunities bieden leraren de mogelijkheid om contacten te leggen met vakgenoten. Leraren kunnen er opdrachten en toetsen uitwisselen, vragen stellen aan elkaar, lesideeën opdoen en exameninformatie vinden. Verder stellen veel community-leden zelf geproduceerde materialen beschikbaar waardoor de hoeveelheid bruikbaar materiaal in snel tempo toeneemt.

Leraren kunnen zich aanmelden als lid van de community. Op die manier blijven ze op de hoogte van het laatste vaknieuws. Ze kunnen actief deelnemen aan lopende projecten, zoals het bouwen aan de toetsenbanken of de zoekmachine Davindi.

In totaal zijn er nu meer dan 40.0000 geregistreerde communitieleden in één of meer van de tien vakcommunities en tien speciale communities (onderbouw, ICT, PABO, speciaal onderwijs) in het primair onderwijs.

### *Succesfactoren*

Het Amerikaanse project *Teachers Learning in Networked Communities* (TLINC) gaat in op de succesfactoren van ICT-vakcommunities (Phi Delta Kappan, dec 2005).

1. Leraren willen zich zowel persoonlijk als professioneel gesteund weten door collega's. Ze beschouwen zichzelf als lid van de professionele lerende gemeenschap. Dit concept biedt hiertoe de mogelijkheid.
2. Met vakcommunities kunnen leraren door gebruik van ICT beschikken over een grote hoeveelheid lesmateriaal. Geografische barrières worden overwonnen.
3. Vakcommunities kunnen door differentiatie ingaan op de verschillende stadia waarin de leraren zich in hun professionele proces bevinden: beginnen leraren, leraren, ervaren leraren en senior-leraren.

### *Wat kan beter?*

1. ICT-vakcommunities moeten zich niet alleen beperken tot het via internet uitwisselen van leerstof. Ze moeten ook gaan functioneren als sociale communities. Complementair aan de ICT-communities moeten er ook regionale of plaatselijke face-to-face ontmoetingen worden georganiseerd.
2. Vakcommunities moeten er actiever aan bijdragen leraren in contact te brengen met relevante andere actoren, zoals: universiteiten, lerarenopleidingen e.d.
3. Diverse organisaties moeten zich gaan beseffen dat het eigenaarschap van content aan het verschuiven is. We groeien toe naar een samenleving waar techniek de beschikbaarheid en verspreidbaarheid van informatie zeer snel vergroot. Niet de informatie is belangrijk, maar wat jij met die informatie doet in jouw specifieke omgeving. Hiermee neemt ook het belang van het eigenaarschap af en wordt in toenemende mate kennis algemeen toegankelijk beschikbaar gesteld. Onderwijsorganisaties kunnen veel beter op deze verandering anticiperen.

### *Transfer: principes die je kunt benutten bij andere projecten*

Het concept van de vakcommunities (ICT-netwerken van leraren rond een bepaald vak of thema (kwaliteit of innovatie) zijn van groot belang voor het Platform innovatie en kwaliteit.

Uitwisseling van kennis en ervaring door leraren onderling, gestimuleerd door ondersteuningsinstellingen, universiteiten en lerarenopleidingen, lijkt cruciaal. Het biedt mogelijkheden aan te sluiten bij de professionalisering van leraren.

### 7.3.2 Thinkquest

ThinkQuest van Kennisnet is een *webstrijd*. Leerlingen en leraren worden uitgedaagd om in teamverband een website te maken die aanspreekt en leerzaam is voor leeftijdgenoten of collega's. ThinkQuest is een praktische, leerzame en bovenal leuke manier om informatieve en educatieve websites te maken.

Bouw een werkende, originele, educatieve en interactieve website. Dat is de opdracht van ThinkQuest. Leraren en leerlingen kunnen zich elk voorjaar met een team inschrijven. Per schooltype staat een bepaald thema centraal. In het basisonderwijs is het dit jaar criminaliteit.

Leerlingen leren samen te werken in een team. Er wordt een werkverdeling gemaakt. Leerlingen leren een probleem centraal te stellen, ze zoeken informatie met betrekking tot het gestelde probleem, ze presenteren die informatie, het levert reacties van gasten en bezoekers op en naar gelang de uitkomsten draagt men bij aan de oplossing van het probleem.

#### *Succesfactoren*

1. ThinkQuest bevordert een praktische, creatieve leerinstelling van leerlingen. Leerlingen leren in teamverband een educatieve, originele en interactieve website te maken.
2. ThinkQuest kan eenvoudig worden ingezet in de les.
3. ThinkQuest is 'learning by doing'
4. Leerlingen vergroten kennis over toekomstige beroepen en werken aan competenties zoals: samenwerken, plannen, onderzoeksvaardigheden, creativiteit, onderwerpskennis en technische kennis.
5. Deelname aan ThinkQuest betekent dat de leraar zich kan toeleggen op het coachen van zijn leerlingen.

#### *Wat kan beter?*

Er zijn geen nadelen of problemen aan ThinkQuest verbonden, maar Thinkquest kan nog beter inspelen op de duurzaamheid van de informatie die wordt verworven via deze wedstrijd.

#### *Transfer: principes die je kunt benutten bij andere projecten*

Het principe van ThinkQuest, een wedstrijd voor deelnemers, is een bruikbaar instrument voor de toekomst. Het biedt een eenvoudig middel om leerlingen/leraren en ook andere doelgroepen met nieuwe technologie te leren werken. Het helpt gebruikers over de drempel.



### 7.3.3 Grassroots

GrassRoots heeft tot doel om leraren en leerlingen in de klas gezamenlijk ICT-leerervaringen op te laten doen. Het is daarbij de bedoeling dat internet en ICT in de lespraktijk worden geïntegreerd. Het uitgangspunt van GrassRoots is simpel: leraren die op een nieuwe manier met behulp van ICT onderwijs willen geven, ontvangen een beloning voor het extra werk, hun creativiteit en innoverend vermogen.

Een leraar kan bij een ondersteunende instelling (de 'locatiehouder') een les- of projectidee indienen, waarbij ICT als hulpmiddel ingezet wordt. De locatiehouder kan advies geven of alternatieven aandragen en keurt de aanvraag goed. Om het idee te realiseren is een bedrag van maximaal 500 euro beschikbaar als beloning of onderdeel van het project, bijvoorbeeld vervoer, digitale (video)camera of andere apparatuur. Na uitvoering van het les- of projectidee zorgt de leraar dat er een kort verslag met eventueel bijbehorend product of resultaat gepubliceerd wordt op de landelijke website [www.grassroots.nl](http://www.grassroots.nl). Als voorbeeldfunctie en inspiratiebron voor collega-leraren. Het gaat binnen GrassRoots om echt laagdrempelige activiteiten met als doel leraren over de drempels te helpen; leraren die tot nog toe niets of weinig hebben durven uit te proberen met ICT. Voorbeelden zijn een verslag van een museumbezoek in de vorm van een eenvoudige website, je tentoonstelling bouwen of voorstelling maken in Powerpoint, de buurt in met een digitale camera op zoek naar culturele uitingen.

De locaties krijgen gemiddeld zo'n 100.000 euro aan subsidie, waarvan zij geacht worden 80 procent uit te zetten als beloning voor de afronding van projecten. Gemiddeld worden er zo 160 GrassRootsprojecten per locatie uitgevoerd.

#### *Succesfactoren*

Het SCO-Kohnstamm Instituut heeft in samenwerking met anderen de waarde van GrassRoots onderzocht (Sligte, 2005).

1. Met relatief geringe middelen wordt een groot aantal laagdrempelige en kleinschalige projecten ontwikkeld, waarin ICT wordt toegepast en die bijdragen aan de verhoging van de kwaliteit van het leerproces.
2. Driekwart van de GrassRoots projecten draagt bij aan het 'Nieuwe Leren' en een kwart zelfs sterk.

#### *Wat kan beter?*

1. Het moet appelleren aan het initiatief van individuele leraren. Wanneer GrassRoots niet wordt ingebed in een op kennisdeling en collectief leren gericht professionaliseringsbeleid van de school, zal het een weinig duurzame impact hebben op de onderwijsinstelling.

2. GrassRoots wordt vooral ingezet voor de informatiekunde van ICT (zoeken en verwerken). De communicatieve functie van GrassRoots kan nog worden versterkt.
3. De effectiviteit van GrassRoots wordt bepaald door de wisselwerking van de uitvoerende leraar met de onderwijsorganisatie waarbinnen het project wordt uitgevoerd. Beperk GrassRoots niet tot de individuele leraar, maar betrek in de veranderstrategie ook de onderwijsinstelling.

*Transfer: principes die je kunt benutten bij andere projecten*

De principes van GrassRoots (kleinschalig, dicht bij de werkvloer, appelleren aan leraren) lijken uitstekend toepasbaar voor de toekomst. GrassRoots kan een belangrijke bijdrage leveren aan initiatieven van leraren op het gebied van kennisuitwisseling op scholen. De inbedding op school is een aandachtspunt.

### **7.3.4 Educatieve Contentketen**

Nieuwe opvattingen over leren (het centraal stellen van de leerling; de leerling zoekt zelf informatie en kennis) hebben belangrijke consequenties voor de inhoud en vorm van het ter beschikking gestelde educatief lesmateriaal. Internet is in potentie een geschikt medium om educatief materiaal te ontsluiten en vraaggestuurd leren mogelijk te maken. De mogelijkheden van webbased educatieve content als belangrijkste middel ter ondersteuning van vraaggestuurd leren wordt door veel partijen onderschreven. Toch komt de markt nog onvoldoende op gang. Het programma Educatieve Contentketen tracht bij te dragen aan het stimuleren van webbased educatieve content. In de educatieve contentketen wordt een aantal stappen onderscheiden:

1. het ontwikkelen;
2. het beschikbaar stellen;
3. het vindbaar maken;
4. het arrangeren;
5. het gebruiken.

Er worden eveneens vijf knelpunten gesignaleerd in de educatieve contentketen. Het programma richt zich op het oplossen met de partners in de keten van deze knelpunten:

1. gebrekkige standaardisatie (informatie over content (metadata) en technologie);
2. implementatie van standaarden;
3. barrières bij contentontwikkeling;
4. verschillende databases;
5. beperkt inzicht in (resultaten) gesubsidieerde ontwikkelprojecten.

### *Succesfactoren*

Uit het rapport van het Telematica Instituut (Huijsen, 2005) blijkt dat het hier om een weerbarstige materie gaat. De huidige stand van zaken van technieken voor automatische metadatering (automatische classificatie, automatische taalherkenning, automatische samenvatting en vuistregels) biedt interessante mogelijkheden om het metadateren van educatieve content te vergemakkelijken.

### *Wat kan beter?*

1. Niet voor alle metadatavelden kunnen automatisch metadata gegenereerd worden en ook de kwaliteit van de velden waarvoor dit wél mogelijk is, verschilt nogal.
2. Een significante beperking is het gebrek aan op het Nederlands toegesneden softwaretools voor automatische classificatie. De wél beschikbare (Engelse taal) presenteren niet goed voor het Nederlands.
3. Een belangrijk praktisch obstakel is de beschikbaarheid van goede thesauri en bijbehorende trainingssets.
4. Educatieve uitgeverijen zouden meer moeten willen investeren in digitale content en zich beseffen dat vraaggericht werken in de digitale wereld loont en werkt

### *Transfer: principes die je kunt benutten bij andere projecten*

Het principe van standaardisatie is een belangrijk principe voor onderwijs in zijn algemeenheid. Het project Educatieve Contentketen geeft echter ook precies de zwakheden van het streven naar standaardisatie weer. Het is een zeer complexe materie. Scholen en betrokkenen moeten bereid zijn discipline te handhaven, terwijl er uiteenlopende wensen en belangen zijn.

Het huidige, technische karakter van dit project verhindert de toegankelijkheid voor buitenstaanders.

## 7.4 Q\*Primair

### 7.4.1 Project Ziezo<sup>11</sup>

#### *Inhoud*

Ziezo bestaat uit een zelfevaluatie en collegiale visitatie, met het oog op proportioneel toezicht.

Het project is uitgevoerd op een variëteit aan scholen. In totaal hebben 27 scholen meegedaan.

Scholen maakten een zelfevaluatie voor een of meer zelf gekozen onderwerpen. Daarna volgde een collegiale visitatie op inhoud (niet op gevolgde procedures, zoals bijvoorbeeld bij ZEK-WSNS+).

#### *Doel, theorie en uitgangspunten*

"Het doel van dit project is na te gaan of zelfevaluatie in combinatie met visitatie een middel is om de kwaliteit van een school te verbeteren" (Projectplan, p. 2).

"De gedachte is dat wanneer scholen in staat zijn hun eigen kwaliteit in beeld te brengen en die vervolgens van een oordeel te laten voorzien door collega-scholen er enerzijds een proces van schoolontwikkeling wordt gestimuleerd en er anderzijds een basis ontstaat waar de inspectie op kan voortbouwen of aansluiten bij haar toezicht". (Projectplan, p. 2).

"Zelfevaluatie, visitatie en proportioneel toezicht worden in het project gezien als een onderdeel van het totale kwaliteitszorgsysteem van een school" (Projectplan, p. 2).

Diverse ontwikkelingen pleiten voor een sterke rol van zelfevaluatie en visitatie:

- de introductie van het proportioneel toezicht in de WOT;
- autonomievergroting van scholen en het afleggen van verantwoording daarover;
- toenemend inzicht dat kwaliteitszorg een belangrijke basis vormt voor schoolontwikkeling.

"Zelfevaluatie en visitatie sluiten aan bij beide verschuivingen. Zelfevaluatie is een methodiek waarmee de verschuiving van individueel naar collectief leren gestalte gegeven kan worden. Door *feedbackprocessen binnen de school* te organiseren, krijgt het professionele gesprek binnen de school een impuls. Visitatie is een methodiek waarbij de verschuiving van externe naar interne sturing versterkt wordt. De school kijkt eerst zelf op basis van de eigen opvattingen over wat goed onderwijs is. Vervolgens wordt de dialoog gezocht met collega-scholen. Er wordt een *feedbackproces tussen scholen* georganiseerd. Visitatie is een vorm waarmee dat proces concreet ge-

---

11 Vooral gebaseerd op "Analyse van Ziezo als project: opzet en KSF" (Versie 22 maart 2006)

maakt kan worden. Visitatie is als het ware een tussenstap tussen zelfevaluatie en proportioneel toezicht. De school gaat eerst intern de dialoog aan en vervolgens wordt de dialoog gevoerd met collega-scholen. Daarna kan het gesprek met de inspectie over de eigen kwaliteit worden gehouden". (projectplan, p. 4)

Te verwachten opbrengsten in 2006:

- kennis en ervaring op het terrein van het implementeren van zelfevaluatie en collegiale visitatie (inclusief factoren van succes dan wel falen) wordt neergeslagen in presentaties, draaiboeken, artikelen enz.;
- een wetenschappelijk en beproefd verantwoord kader voor het ontwikkelen van zelfevaluatie- en collegiale visitatierapporten;
- toename van het aantal scholen dat werk wil maken van zelfevaluatie en collegiale visitatie;
- loket voor vervolg ZieZo;
- concrete instrumenten inclusief de context waarin ze zijn toegepast;
- goed toegeruste consultants uit de praktijk.

Geplande activiteiten in 2006:

- begeleiden wetenschappelijk onderzoek tav collegiale visitatie en toezicht;
- evaluatie van de derde fase (toezicht);
- overall evaluatie;
- samenstellen definitieve versie bronnenboek;
- publiceren en verzorgen van presentaties in netwerken enz.;
- toerusten van consultants uit de praktijk.

*De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Een belangrijk uitgangspunt bij de manier van werken was vooraf voor alle scholen duidelijk: de verantwoordelijkheid ligt bij scholen. Scholen hebben bijvoorbeeld zelf bepaald welke onderwerpen ze bij de zelfevaluatie wilden betrekken, hoe ze dit hebben aangepast e.d. In het verlengde hiervan heeft de projectgroep adaptief gewerkt. Op basis van signalen die de pilotleiders van de scholen kregen is iedere keer opnieuw gekeken welke interventies nodig en wenselijk zijn. Het intensieve projectoverleg (elke twee maanden) maakten het mogelijk om snel en doelgericht te reageren. De projectgroep heeft de scholen gefaciliteerd, o.a. door:

- het organiseren van netwerkbijeenkomsten (de afzonderlijke pilotgroepen kwamen 3 à 4 keer per jaar bijeen, daarnaast kwamen alle deelnemers 1 keer per jaar bijeen);
- gesprekken tussen pilotleiders en afzonderlijke scholen over hun aanpak (tijdens deze gesprekken hebben de pilotleiders adviezen gegeven over wat je voorafgaand aan een zelfevaluatie moet doen, wat de plek is van zelfevaluatie in de kwaliteits-

zorgcyclus, en welke stappen je moet zetten om de resultaten om te zetten in een verbeterplan);

- ontwikkelde hulpmiddelen (een bronnenboek, criteria voor een goede zelfevaluatie en een opzet voor een op inhoud gerichte collegiale visitatie);
- door het monitoren en door aan de planning vast te houden (einddatum voor afronding zelfevaluatie i.v.m. startconferentie en gezamenlijk ingaan van fase 2);
- Een financiële bijdrage van € 2000 voor elke deelnemende school kreeg (bijna geen enkele school heeft daar begeleiding voor gekocht. Het is niet bekend waarom ze dat niet hebben gedaan).

Daarnaast hebben de pilotleiders een soort kwaliteitstoets gehouden voorafgaand aan de visitatie (vragen om aanvulling en toelichting als materiaal ontbrak om een goede visitatie uit te voeren, bijvoorbeeld als in de zelfevaluatie geen conclusies of verbeteronderwerpen zijn opgenomen of als school niet aangeeft waarop ze door de visitatiecommissie bevestigd wil worden).

### *Succesfactoren*

De onderwijsorganisaties die samen Q\*primair vormen kunnen Ziezo nu ook aanbieden aan scholen. Dit komt voort uit de projectstructuur van Ziezo, doordat medewerkers vanuit de onderwijsorganisaties die Q\*primair vormen in elke pilotgroep zaten om de transfer naar deze organisaties te verzorgen. Het project bestond uit 3 (regionale) pilotgroepen. Elke pilotgroep had een eigen deelprojectleider vanuit een LPC. Daarnaast was er voor het gehele project een onafhankelijke projectleider. Elke pilotgroep bestond uit een aantal scholen en een inspecteur uit de regio.

De betrokkenheid van de inspectie had onder meer als voordeel dat een goede logistieke afstemming met het inspectietoezicht mogelijk was. Zo is voor een aantal deelnemende scholen het PKO opgeschoven, zodat de school eerst de zelfevaluatie en visitatie af kon ronden.

De visitatiecommissies zijn samengesteld naar analogie met de pilotgroepen. De visitaties werden uitgevoerd in groepen van 3 a 4 scholen die over en weer bij elkaar kwamen kijken. De pilotleider vanuit de LPC was iedere keer voorzitter. In elke commissie zaten ook 2 à 3 deelnemers vanuit de onderwijsorganisaties, waarvan er altijd één de secretaris was. De visitatoren kwamen uit de scholen. Soms was de inspecteur van de pilotgroep aanwezig als toehoorder en vraagbaak.

Daarnaast was er voor het overkoepelende project een adviesgroep waarin het ministerie van onderwijs, landelijke inspecteurs en wetenschappers zijn vertegenwoordigd. De kracht hiervan is dat je alle betrokken samen aan tafel hebt: beslissers, uitvoerders, toezichthouders en onderzoekers die het project hebben geëvalueerd (flankerend onderzoek). Dit komt afstemming en snelle besluitvorming ten goede.

De regie van het project lag bij iemand 'van buiten'. Deze persoon kon onafhankelijk van bestaande structuren en financieringsstromen werken. Dit droeg bij aan duidelijke verhoudingen en daadkracht. Als bijvoorbeeld de deelprojectleiders van hun werkgever (LPC) minder tijd kregen dan vanuit SLOA-afspraken verwacht mocht worden, dan kon projectleider (die dus buiten de LPC stond) de directies hierop aanspreken. De projectleider en de pilotleiders kwamen elke twee maanden bijeen. De regionale inspecteurs liepen wel eens tegen onduidelijkheden aan (grenzen van bevoegdheden en mogelijkheden, wat vindt 'de inspectie' hier van?). Die konden in de adviesgroep aan de landelijke inspecteurs worden voorgelegd.

Verder puntsgewijs de kritische succesfactoren:

1. De projectarchitectuur.
  - alle relevante partijen betrokken;
  - externe, onafhankelijke regie;
  - regionale pilots die elkaar in netwerken ontmoeten.
2. Duidelijke afbakening van taken en verantwoordelijkheden binnen de projectgroep: pilotleiders waren eerste aanspreekpunt voor scholen. Bij excessen kon verwezen worden naar de projectleider (waardoor de relatie tussen pilotleider en school goed kon blijven).
3. Nadruk op zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid van scholen (ook als dit ten koste van de kwaliteit van de zelfevaluatie gaat).
4. Geïnvesteed in relatie met scholen, aangezien het voor scholen een hele investering is om twee jaar mee te doen aan een pilot. Dit is gedaan m.b.v. een startconferentie, voortgangsbijeenkomsten, scholenbezoek, een vaste contactpersoon per groep van pilotscholen.
5. Gezamenlijke startconferentie waarin de scholen werden geïnformeerd over de achtergronden, organisatie en werkwijze van het project. (zodat ze weten hoe er gewerkt wordt, wat er van hen verwacht wordt en waar ze vanuit het project op kunnen rekenen). Tevens is de startconferentie gericht op enthousiasmeren. (je laat scholen daarmee zien dat ze belangrijk zijn, dat wat ze doen ertoe doet).
6. Ondersteuning vanuit het project. "De pilotscholen worden ondersteund vanuit het project. Dat gebeurt op verschillende manieren. Ze krijgen allereerst formats voor zelfevaluatie aangereikt die tijdens de voorbereidingsfase zijn ontwikkeld. Deze formats zijn niet verplicht; scholen kunnen kiezen. De ervaringen van het ABC-project laten echter zien dat scholen nuttig materiaal overnemen en daar profijt van hebben bij het uitvoeren van de zelfevaluatie. Naast de formats is er ook ondersteuning op maat. Dit wordt ingevuld door iedere school een vaste contactpersoon toe te kennen. De scholen worden daarnaast ondersteund door de inspectie en medewerkers van de onderwijsorganisaties. Tot slot leren de scholen ook van elkaar tijdens de fase van zelfevaluatie. Binnen de drie groepen komen de

- acht scholen regelmatig bij elkaar om ervaringen uit te wisselen en elkaar suggesties aan de hand te doen. (projectplan p.8).
7. Verantwoordelijkheid (voor inhoud en voortgang) bij afzonderlijke scholen. Tegelijkertijd werden ze niet alleen gelaten, omdat ze elkaar in het (regionale) netwerk ontmoetten (dat werkte stimulerend). En doordat pilotleiders medeverantwoordelijk zijn gemaakt voor de voortgang en dat elke school op tijd een afgerond zelfevaluatierapport heeft.
  8. Het evenwicht tussen sturing (richting geven) en vertrouwen (ruimte geven): ondanks de aanvankelijk afwachtende en passieve houding van de scholen, werden zij uiteindelijk eigenaar van hun eigen ontwikkelingsproces (zelfwerkzaamheid).
  9. Het formele karakter van met name de organisatie van de visitatie: de pilotleider trad als voorzitter en eerste aanspreekpunt en er was steeds een secretaris voor het verslag. Scholen hoefden zich niet met de organisatie bezig te houden en konden zich daardoor helemaal op de inhoud richten
  10. Werkwijze sluit aan bij iets wat scholen hoe dan ook moeten doen. Ze hebben allemaal te maken met zelfevaluatie en met toezicht door de inspectie. Ze zijn zich er van bewust dat ze baat hebben bij proportioneel toezicht.
  11. Tijd: de pilots hebben de tijd gekregen. In het eerste jaar een goede zelfevaluatie ontwikkelen en uitvoeren en in het tweede jaar het accent op visitatie.
  12. Het principe van leren leren: scholen zijn in de gelegenheid gesteld te experimenteren met verschillende werkwijzen. Hierbij was het hele team betrokken. Ondanks dat de kwaliteit van het resultaat soms te wensen overliet, was het leereffect op procesniveau groot.
  13. Ook de projectleider en pilotleiders hadden ruimte om te leren. Ze hadden regelmatig overleg en dat maakte het mogelijk om elkaar te ondersteunen en gezamenlijk tot een voortschrijdend inzicht te komen, o.a. over de rol van de inspectie en het niveau van de zelfevaluatie.
  14. De landelijke insteek: het project reikte verder dan de eigen gemeente of regio, waardoor er weinig belangen meespeelden. Scholen durfden zich hierdoor open en kwetsbaar op te stellen: de realiteit van de scholen kwam hierdoor goed uit de verf. De onafhankelijkheid van de projectgroep bevorderde dit.
  15. De uitwisseling door netwerken: er was oprechte belangstelling voor andere werkwijzen op collega-scholen.
  16. Het evenwicht tussen halen en brengen: hierdoor heerste er een sfeer van openheid en vertrouwen en bejegenden de scholen elkaar op een zeer respectvolle manier.
  17. De ontwikkelingsgerichte benadering van de pilotleiders is een cruciale factor (met name bij de visitatie). Door zich te verplaatsen in de realiteit van de scholen, ontstond een groot wederzijds vertrouwen. De verantwoordelijkheid werd bij de scholen neergelegd en er werd voldoende ruimte gegeven om te experimenteren.



### *Wat kan beter?*

Achteraf gezien was het waarschijnlijk waardevol geweest als de deelnemende scholen bij de start van het project een scholing hadden gekregen. Dan hadden ze vooraf meer structuur gekregen, een houvast van hoe ze bijvoorbeeld de zelfevaluatie aan zouden kunnen pakken. Het gaat dan om scholing in de vorm van overdragen van noodzakelijke informatie en om uitleg over een aantal hulpmiddelen.

“Het blijkt moeilijk te zijn voor scholen een relatie aan te brengen tussen de visie en missie van de school, de doelen die men formuleert, de vragen die men op grond daarvan stelt, het onderzoek dat men doet, de resultaten die dat oplevert en de normering daarvan, de conclusies die men formuleert en tot slot de vervolgstappen die gezet gaan worden. Veel scholen uit het Ziezo-project hebben die fasen wel gevolgd, maar de verbinding ertussen ontbreekt. Dat is zeker een punt van aandacht waarvoor in de toekomst een investering nodig is” (uit: brief aan SCO-Kohnstamm Instituut).

### *Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

Transfer naar projecten op terrein van zelfevaluatie en visitatie:

- een PC-school en een vrije school hebben gedurende het hele project gekeken of en hoe deze werkwijze verbreed kan worden naar de eigen groep scholen. Samen met eigen ondersteuningsinstelling;
- projectgroep is bezig met opzetten van een tweede pilot en verbreding binnen deze pilot;
- een aantal deelnemers vanuit de onderwijsorganisaties biedt de werkwijze aan scholen aan;
- er is nog niet over gedacht om OBD-en te betrekken bij transfer;
- interessant om te gaan doen met alle scholen binnen één bestuur;
- interessant om te gaan doen met alle scholen binnen één SWV; daar ligt het weer anders aangezien de coördinator geen hiërarchische lijn naar scholen heeft;
- mogelijke ambassadeurs?

Transfer naar andere projecten:

Binnen Q\*primair is de projectstructuur van Ziezo voorbeeld geweest voor latere projecten, te weten Balans interne kwaliteitszorg en externe verantwoording en Kwaliteit van Binnenuit.

## 7.4.2 Project Kwaliteit van binnenuit<sup>12</sup>

### *Korte omschrijving*

Het is een samenwerkingsproject van Q\*Primair en het Instituut voor Multi-level Learning dat doorloopt tot juni 2006.

### *Inhoud*

In het project “Kwaliteit van binnenuit” leggen we de verbinding tussen persoonlijke ontwikkeling van leraren en schoolontwikkeling. Op deze beide ontwikkelingslijnen wordt kwaliteitszorg toegepast. Dit project sluit naadloos aan op de visie<sup>13</sup> van Q\*Primair dat de essentie van werken aan kwaliteit niet alleen door structuren, instrumenten en plannen gestimuleerd en bepaald kan worden, maar dat alles staat en valt met het werk van de leraar, met zijn betrokkenheid ten aanzien van het ontwikkelen van kwaliteiten en talenten bij de leerlingen.

### *Doel, theorie en uitgangspunten*

“In de praktijk ervaring op te doen met de combinatie van individuele professionalisering, schoolontwikkeling en kwaliteitszorg” (projectplan pagina 2)

Het gaat om het effectief verbinden van persoonlijke kwaliteiten en kwaliteitsdoelstellingen op schoolniveau met competentieontwikkeling ten aanzien van interactie- en communicatieprocessen. Dat geldt voor bovenschools managers, schoolleiders, leraren én leerlingen.

Het concept voor het project is ontleend aan het werk van prof. dr. F. Korthagen (IVLOS) en A. Vasalos (IML). Zij ontwikkelden een methodiek voor het bevorderen van leerprocessen en optimale communicatie bij leerlingen, leraren en schoolleiders, waarmee inmiddels positieve ervaringen zijn opgedaan (zie voor meer informatie: [www.kernreflectie.nl](http://www.kernreflectie.nl)). Kenmerkend voor deze methodiek is de integratie van leerpsychologische, pedagogische en communicatieve aspecten.

---

12. Vooral gebaseerd op beschrijving project (*Versie maart 2006*)

13. Zie de startnotitie van Q\*Primair Speelbal of spelbepaler (2003)

### *De belangrijkste kenmerken van Kwaliteit van binnenuit*

- Het ontwikkelingstraject wordt uitgevoerd door (een groep) leraren en de schoolleiding.
- De groep wordt begeleid en aangestuurd door de twee projectleiders Korthagen en Vasalos, in afstemming met een schoolinterne coördinator.
- De groep leert gebruik te maken van de principes van multi-level learning en kernreflectie: de aanpak ontwikkeld door het Instituut voor Multi-level learning.
- Deelnemers aan het project leren o.a. feedbackmechanismen toe te passen die de feitelijke situatie in de klas in verband brengen met de eigen doelen of ijkpunten. Ze worden uitgenodigd tot een dialoog over visie en ijkpunten en tot relatering van de eigen praktijk aan de opvattingen van o.a. collega's, leerlingen of ouders.
- In dit project komt de schoolontwikkeling tot stand op basis van reflectie op de eigen wensen en mogelijkheden van de leraar enerzijds en die van de organisatie anderzijds. De focus van het project is de interactie tussen leraar en leerling.
- In de (groep) scholen worden stuurgroepen opgezet die het proces van implementatie van het multi-level learning-perspectief en de kernreflectiebenadering binnen de scholen actief ondersteunen. De stuurgroepen worden regelmatig gecoacht door de projectleiders. Er wordt gestreefd om de kwaliteit van samenwerking binnen deze stuurgroepen congruent te maken met de principes van de cursus.
- De totale groep van deelnemers komt geregeld bijeen voor uitwisseling, feedback en intervisie.
- Er vinden netwerkbijeenkomsten met groepen van andere scholen plaats.
- Leraren houden een logboek bij van hun eigen leerervaringen.
- Er wordt ingezet op de versterking van de relaties en de kracht van teams van leraren.

Om in de praktijk ervaring op te doen met de combinatie van individuele professionalisering, schoolontwikkeling en kwaliteitszorg, beginnen we samen met SBL het pilotproject *Kwaliteit van binnenuit*. In dit project komt schoolontwikkeling tot stand op basis van reflectie op de eigen wensen en mogelijkheden van de leraar enerzijds en die van de organisatie anderzijds. De focus is het concrete handelen van de leraar in de relatie met de leerlingen en de school als geheel.

Te verwachten opbrengsten in 2006:

*Voor leraren:*

- toegenomen ervaring op het terrein van samenwerkend leren;
- een portfolio waarin professionalisering zichtbaar wordt;
- toegenomen deskundigheid op gebied van kwaliteitszorg.

*Voor de school/onderwijsorganisatie*

- een verbetertraject gebaseerd op (visie) ontwikkeling bij leraren over hun didactisch/pedagogische relatie met leerlingen;
- bouwstenen voor evaluatie op het gebied van ped./did. handelen.

*Voor Q\*Primair*

- publicaties en bronnenboek ;
- analyse voor alle scholen om soortgelijke trajecten op te zetten;
- transfer van opbrengst naar andere scholen/ verbreding;
- registratie van ervaringen en good practices met betrekking tot interscholair visitaties middels video-opnames en montage.

*De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Twee schoolteams die verdeeld zijn over drie pilotgroepen (in totaal 50 leraren, twee schoolleiders en een algemeen directeur) leren o.a. feedbackmechanismen toe te passen die de feitelijke situatie in de klas in verband brengen met de eigen doelen of ijkpunten. Bovendien worden ze aangesproken op hun persoonlijke kwaliteiten. Ze worden uitgenodigd tot een dialoog over visie en ijkpunten en tot relatering van de eigen praktijk aan de opvattingen van o.a. collega's, leerlingen of ouders. Dit leidt tot een kwaliteitskader voor het pedagogisch-didactisch handelen dat ieder team zelf ontwerpt.

De ervaring leert dat het proces van evaluatie van het eigen werk het meeste oplevert als het gebeurt met anderen, met collega's vooral, in klein of groot teamverband. Daarom is er in dit traject niet alleen ruimte voor intervisie binnen het team, maar ook voor de 'critical friend' oftewel een collega van een andere school.

Een aantal belangrijke uitgangspunten bij de manier van werken waren vooraf voor de scholen duidelijk:

- de scholen zijn zelf verantwoordelijk voor de activiteiten die zij in de eigen school uitvoeren;
- het hele team moet meedoen;
- deelnemers moeten naar elkaar en naar de projectleiding blijk geven van een lerende houding en openheid geven over het verloop van het proces in de eigen school;
- deelnemers documenteren het leerproces, zowel individueel als qua organisatie;

In een startconferentie voor drie belangstellende teams zijn deze uitgangspunten voor het voetlicht gebracht. Ook is de aanpak in deze conferentie toegelicht. Vervolgens hebben de teams bepaald of zij meedoen of niet. Twee teams wilden participeren in dit project.

Q\*Primair heeft de scholen gefaciliteerd door o.a.

- het organiseren van drie bijeenkomsten (à 8 uur) per pilotgroep;
- het organiseren van een start- en een slotconferentie;
- het ondersteunen van twee stuurgroepen door Vasalos en Korthagen;
- het adviseren en ondersteunen van de schoolleiding en algemeen directeur door Vasalos en Korthagen.

### *Succesfactoren*

Er is nog niet zoveel te zeggen over succesfactoren, omdat het project nog loopt, maar op basis van eerdere ervaringen mag worden aangenomen dat in ieder geval de projectarchitectuur en nadruk op inbreng van de scholen zelf erbij zullen horen. Bij project Ziezo gold hiervoor:

1. De projectarchitectuur.
  - alle relevante partijen betrokken;
  - externe, onafhankelijke regie;
  - regionale pilots die elkaar in netwerken ontmoeten.
2. Nadruk op zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid van scholen (ook als dit ten koste van de kwaliteit van de zelfevaluatie gaat; de nadruk ligt dan op het leerproces; als dat leerproces is geëxpliciteerd, leren betrokkenen daarna bewuster en wellicht beter).

*Wat kan beter?*

Nog onbekend.

*Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

De projectstructuur kan een voorbeeld zijn voor andere projecten.

## **7.5 TOM**

### **7.5.1 TOMnibus**

*Korte omschrijving van product/dienst*

In het geval van de TOMnibus wordt een school bezocht door een TOM-adviseur en een leerkracht van een TOM-school. Dat bezoek is onderverdeeld in een ochtend- en een middagdeel. In het ochtenddeel laten de TOM-adviseur en -leerkracht de schoolleiding, leerkrachten en leerlingen van de bezochte school concreet ervaren wat TOM betekent voor de onderwijspraktijk: in één specifieke groep worden onderwijs

en leeromgeving ingericht volgens de uitgangspunten van TOM. In de daaropvolgende studiemiddag worden op basis van de ervaringen uit het ochtendprogramma met het hele team innovatievragen en –ideeën gegenereerd.

*De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Dit product brengt een school allereerst in beweging doordat het de innovatie zichtbaar maakt in de eigen situatie: op de school zelf wordt als het ware ‘voorgedaan’ hoe TOM in de onderwijspraktijk kan worden geïmplementeerd. Er wordt daarbij zorg voor gedragen dat zoveel mogelijk van de onderwerpen die deel uitmaken van TOM aan bod komen. Hierbij gaat het om thema’s als ‘kinderen zijn verantwoordelijk voor hun eigen leerproces’, ‘kinderen leren eigen leervragen te stellen’, ‘samenwerkend leren’, ‘meervoudige intelligentie’. Vervolgens wordt het team aan het werk gezet: in het middagdeel wordt gereflecteerd op het ochtenddeel en wordt het team gemotiveerd de eigen innovatievragen helder te krijgen en te bepalen in welke richting de innovatie in hun situatie zou moeten verlopen.

*Waarom het instrument succesvol is*

Het succes van het product uit zich met name in het feit dat er op deelnemende scholen aan het eind van de dag een concreet actieplan ligt: de activiteit levert, met andere woorden, iets tastbaars op. Daarnaast heeft een bezoek van de TOMnibus een duidelijk motiverende werking voor leerlingen; zij worden in het ochtenddeel expliciet betrokken. De TOM-organisatie is wel van oordeel dat de frequentie waarmee de bus scholen bezoekt zou kunnen worden verhoogd (die ligt nu gemiddeld op drie keer per maand). Daarbij moet wel worden aangetekend dat de inzet van de TOMnibus, net als de Open-TOM-regeling, een behoorlijke logistieke operatie is. Er wordt binnenkort overigens gestart met een PR-offensief om de TOMnibus te promoten.

*Kan dit instrument ook door anderen (andere projecten) benut worden?*

Het oordeel is dat de TOMnibus ook overdraagbaar zou kunnen zijn naar andere projecten. Aan het succes ervan zijn enkele voorwaarden verbonden. Allereerst vereist een product als de TOMnibus een doordachte en efficiënte logistieke inrichting. Daarnaast vereist een dergelijke activiteit bepaalde vaardigheden van de uitvoerders. In het ochtenddeel van het TOMnibus-bezoek richten de TOM-adviseur en –leerkracht het onderwijs in een bestaande groep in volgens de uitgangspunten van TOM. Dat betekent dat zij flexibel moeten zijn; dat wil zeggen, ze moeten zich snel kunnen verplaatsen in de situatie in de betreffende groep. Het betekent ook dat ze moeten durven zich kwetsbaar op te stellen: ze worden immers geobserveerd door het team van de bezochte school.

### *Negatieve kanten/verbeterpunten van het instrument*

Een eerste knelpunt is, zoals eerder genoemd, de logistieke organisatie. Een tweede knelpunt is dat de bezochte school moet betalen (hoewel er wel sprake is van een incentivestructuur: de bezochte school krijgt een subsidie van 574 euro, waardoor ze geen 2049 maar 1475 euro hoeft te betalen). Dat bedrag is echter onvoldoende wanneer dat wordt afgezet tegen de uren die de TOM-adviseur en –leerkracht eraan besteden (hoewel vanuit de TOM-organisatie wordt benadrukt dat de ontwikkeling die het bezoek bij de school teweeg brengt zwaarder weegt dan financieel rendement).

### **7.5.2 Open-TOM-regeling**

#### *Korte omschrijving van product/dienst*

Scholen die erover denken TOM te gaan toepassen, kunnen een bezoek brengen aan een Open-TOM-school. Hiertoe moet een school eerst de Kijkwijzer (of het Instrument TOM WSNS-plus) invullen. Op basis daarvan formuleert de school “kijkpunten”, aspecten waarop de school specifiek wil letten. Met die kijkpunten selecteren en bezoeken ze een Open-TOM-school. Met een TOM-adviseur wordt gereflecteerd op dat bezoek en wordt bekeken hoe ervaringen kunnen worden omgezet in concrete innovatieplannen. Na drie maanden vindt er opnieuw een gesprek plaats met een TOM-adviseur over de vraag in hoeverre die plannen zijn omgezet in acties. Vanaf januari 2006 gebeurt dit middels een vragenlijst via de website.

#### *De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Dit product is zowel gericht op scholen met een ‘open mind’ die geïnteresseerd zijn in innovatie en daar concreet gevolg aan willen geven als op scholen die wel geïnteresseerd zijn, maar nog kritische kanttekeningen hebben. De Open-TOM-regeling brengt bezoekende scholen met name in beweging doordat ze heel concreet laat zien hoe de principes van TOM in de praktijk kunnen worden geïmplementeerd. Daarnaast zet ze deelnemende scholen ook feitelijk ‘aan het werk’ door middel van het gestructureerde proces waarin de bezoeken zijn ingebed (zie ook boven): scholen moeten de Kijkwijzer invullen en kijkpunten formuleren op basis waarvan ze een Open-TOM-school bezoeken, ze stellen in een reflectiegesprek met een TOM-adviseur innovatieplannen op en evalueren de acties die naar aanleiding daarvan zijn ondernomen.

### *Waarom het instrument succesvol is*

Er zijn verschillende indicaties voor het succes van de Open-TOM-regeling. In de eerste plaats is dat de 'bezoekfrequentie': inmiddels zijn er zo'n 800 bezoeken aan Open-TOM-scholen afgelegd. In de tweede plaats is dat de observatie vanuit de TOM-organisatie dat de Open-TOM-bezoeken bij veel scholen leiden tot concrete ideeën, plannen en acties (die observatie komt mede voort uit de reflectiegesprekken die met bezoekende scholen worden gevoerd). In de derde plaats is er onlangs een scriptie-onderzoek uitgevoerd (beschikbaar op [www.teamonderwijs.nl](http://www.teamonderwijs.nl)), waarin is gekeken naar de vraag hoe deelnemende scholen het Open-TOM-bezoek ervaren en tot welke concrete acties het bezoek heeft geleid. De bezoeken zelf worden – ook door scholen die de innovatie niet willen implementeren – als positief ervaren. Wat vervolgacties betreft is het in elk geval zo dat de bezoekende teamleden hun ervaringen onder collega's hebben verspreid. Daarnaast heeft het bezoek op veel scholen geleid tot concrete interactie over vernieuwingen. Op verschillende scholen zijn er daarnaast innovatieplannen gemaakt, die, in sommige gevallen, ook al tot echte innovatie-acties hebben geleid (zie verder Van der Horst, 2005).

### *Kan dit instrument ook door anderen (andere projecten) benut worden?*

Het oordeel is dat de Open-TOM-regeling ook overdraagbaar zou kunnen zijn naar andere projecten. Aan het succes ervan zijn wel enkele voorwaarden verbonden. Allereerst moet er sprake zijn van een heldere structurering van het proces. Dat proces moet bovendien niet vrijblijvend zijn: zoals hiervoor geschetst, worden van deelnemende scholen concrete acties verwacht (waar overigens ook een incentive aan gekoppeld is) en die acties worden gemonitord. Daarnaast moeten ook de bezochte scholen (de Open-TOM-scholen in dit geval) als een serieuze partner worden beschouwd. Dat betekent bijvoorbeeld dat er voldoende ondersteuning moet zijn waardoor de ontvangst van bezoekende scholen (denk aan catering e.d.) professioneel kan worden ingericht, maar ook dat er een beloning/incentive tegenover staat. Belangrijk is ook dat bij een activiteit als deze leerlingen worden betrokken.

### *Negatieve kanten/verbeterpunten van het instrument*

Er zijn twee 'knelpunten' te benoemen. In de eerste plaats vereist de regeling een intensieve logistieke organisatie. In verschillende fasen zijn er TOM-adviseurs bij de Open-TOM-bezoeken betrokken; soms is het lastig om voldoende adviseurs te mobiliseren. Bovendien vereist de organisatie van de bezoeken een nauwgezette communicatie met de TOM-scholen. In de tweede plaats is de voorbereiding van bezoekende scholen niet altijd optimaal: niet alle scholen vullen de Kijkwijzer in (terwijl dat wel



een eerste vereiste is bij de voorbereiding) of proberen op het laatste moment de afspraak met de Open-TOM-school te verzetten.

### **7.5.3 Netwerk speciaal onderwijs**

#### *Korte omschrijving van product/dienst*

In het kader van een pilot-project is een netwerk van vier scholen voor Speciaal Onderwijs opgericht die TOM implementeren in hun schoolorganisatie en onderwijsaanbod. De deelnemende scholen hebben een aantal keren per jaar een bijeenkomst, waarbij ze bij één van de scholen op bezoek gaan en kijken naar het aanbod zoals het daar is ingericht en vandaaruit reflecteren op hun eigen praktijk.

#### *De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

De deelnemende scholen worden allereerst in beweging gebracht door het betrekkelijk frequente onderlinge contact (vier keer per jaar). De bijeenkomsten die worden georganiseerd en waarbij naar de organisatie en het aanbod op één van de participerende scholen wordt gekeken, werken enerzijds inspirerend voor de bezochte scholen: door observatie van de concrete situatie op een collega-school zien ze mogelijkheden waaraan ze zelf niet gedacht hadden of waarvan ze aanvankelijk hadden gedacht dat die niet mogelijk waren. Anderzijds werkt het schoolbezoek bevorderlijk voor de bezochte school: op de organisatie en het aanbod op die school wordt kritisch gereflecteerd en geeft hun handreikingen voor verdere uitwerking van de innovatie. Scholen worden ook in beweging gebracht doordat ze – als onderdeel van de pilot – een overdraagbaar product moeten ontwikkelen.

#### *Waarom het instrument succesvol is*

Deelname aan het netwerk wordt door de scholen als zinvol ervaren. Allereerst is er grote behoefte aan interactie en uitwisseling van positieve ervaringen en goede ideeën; de deelnemende scholen zijn daardoor erg gemotiveerd. Een belangrijke factor in het succes van het product is daarnaast dat er sprake is van een gemeenschappelijk doel of belang. Dat is in de eerste plaats ‘natuurlijk’ aanwezig: alle vier de deelnemende scholen willen een vergelijkbare vernieuwing in gang zetten. In de tweede plaats wordt dat gemeenschappelijke belang als onderdeel van de pilot ‘gecreëerd’: alle deelnemende scholen moeten een overdraagbaar product ontwikkelen. De succesvolle ontwikkeling daarvan is onder meer afhankelijk van interactie en wederzijdse reflectie. Een volgende belangrijke factor is dat er iemand is die verantwoordelijk is voor sturing en structurering (die organiseert bijvoorbeeld de bezoeken en stelt een

agenda op). Ten slotte is bepalend voor het succes dat er per deelnemende school telkens een groepje van ± vier personen deelneemt, dat bestaat uit een vaste kern, maar waarin ook gewisseld wordt. Door die wisselende samenstelling (telkens nemen andere teamleden deel) verspreiden de ervaringen zich binnen de deelnemende school.

*Kan dit instrument ook door anderen (andere projecten) benut worden?*

Het oordeel is dat deze manier van netwerkvorming overdraagbaar is naar andere projecten. Onder de SO-scholen is er – ook meer algemeen – veel behoefte om inhoudelijk overleg, dat bovendien niet alleen op directieniveau plaatsvindt. De manier waarop dat overleg in het hier beschreven product is uitgewerkt, zou in die zin een mooi model zijn. Er zijn wel enkele voorwaarden verbonden aan het welslagen ervan:

- het is zinvol als er een gemeenschappelijk doel of belang wordt gecreëerd. Dat werkt bindend en is bevorderlijk voor samenwerking en interactie;
- binnen de deelnemende scholen moet voldoende prioriteit worden gegeven aan de participatie in het netwerk;
- er moet een persoon zijn die de activiteiten van het netwerk stuurt, begeleidt en organiseert;
- het netwerk moet een voor alle partijen inspirerende omgeving zijn.

*Negatieve kanten/verbeterpunten van het instrument*

Een (vrijwel onoverkomelijk) nadeel is dat scholen vaak worden overvallen door ad hoc-belemmeringen, wat deelname aan netwerkbijeenkomsten soms in de weg staat. Een potentieel knelpunt is dat een netwerk op een gegeven moment zijn functie kan verliezen (doordat een aanvankelijk gemeenschappelijk belang is weggefallen) of dat de wijze waarop het contact plaatsvindt niet meer effectief is. In dat verband is de aanbeveling regelmatig te evalueren.

## **7.6 Verbreding Techniek Basisonderwijs**

### **7.6.1 Regionale steunpunten**

*Korte omschrijving*

Er zijn 25 regionale steunpunten die verspreid zijn over het hele land. In elke provincie zijn er één of meer steunpunten. In deze steunpunten participeren in elk geval een pabo en/of een onderwijsbegeleidingsdienst en een Technocentrum of soortgelijke

organisatie. Daarnaast kunnen ook andere partijen deel uitmaken van het regionale steunpunt, zoals bijvoorbeeld de provincie, de gemeente, science centers (zoals Nemo). Dit verschilt per regionaal steunpunt. Verder maakt een netwerk van scholen altijd deel uit van het regionale steunpunt. De omvang van dit netwerk verschilt per steunpunt. Het aantal deelnemende scholen varieert in het voorjaar van 2006 tussen minimaal 15 en maximaal 60 scholen. Het is de bedoeling dat er op termijn minimaal 60 en maximaal 200 scholen zullen participeren in een regionaal steunpunt. Een steunpunt bedient dan meerdere netwerken van scholen. Een netwerk van scholen zal uit maximaal 15 scholen bestaan.

De regionale steunpunten hebben de volgende taken: organiseren van regionale netwerken, fungeren als kennismakelaar tussen verschillende partijen in de regio en stimuleren van de ontwikkeling van aanbod gericht op de innovatie van scholen (zoals lesmateriaal, begeleidingstrajecten, nascholing, instrumenten voor beleidsontwikkeling en teamontwikkeling). Het is belangrijk dat de regionale steunpunten vraaggestuurd werken.

#### *Wat brengt scholen in beweging?*

Scholen komen in beweging doordat zij deel uitmaken van een regionaal netwerk van scholen. Binnen dat netwerk wisselen scholen kennis en ervaringen uit en komen zij in aanraking met vernieuwende werkwijzen. Deze werkwijzen worden ontwikkeld binnen verschillende pilots, waarin ook VTB-scholen participeren.

Scholen beschikken via de stimuleringsregeling voor po-scholen over financiële middelen en kunnen daarmee ondersteuning inkopen bij het regionale steunpunt. Volgens het programmabureau VTB brengt dit sommige scholen in beweging: ze gaan inderdaad ondersteuning inkopen. Andere scholen “blijven nog op hun geld zitten”.

#### *Waarom zijn de regionale steunpunten succesvol?*

Volgens het programmabureau VTB is het nog te vroeg om te spreken over succes. Dat moet zich in de loop van de tijd nog bewijzen. Sommige steunpunten functioneren al goed. Het programmabureau leidt dit af uit het feit dat de scholen die participeren in deze steunpunten er ondersteuningsaanbod inkopen. Dit gebeurt echter nog niet overal.

Het programmabureau VTB hecht grote waarde aan de werkwijze binnen de steunpunten. Deze werkwijze kan een belangrijk succescriterium blijken met het oog op de innovatiebeweging die binnen het primair onderwijs op gang moet komen. Binnen de regionale steunpunten worden de partijen die daarin participeren (pabo's, onderwijsbegeleidingsdiensten, Technocentra) geconfronteerd met innovatievragen vanuit het basisonderwijs. Zij kunnen hun aanbod afstemmen op deze vragen en aldus meer

vraaggericht opereren. Ook de ontwikkeling van expertise bij de ondersteunende partijen wordt zo meer gestuurd vanuit het onderwijsveld en niet alleen vanuit de theorie. De koppeling van theorie en praktijk kan zo gestimuleerd worden, volgens het programmabureau VTB.

#### *Overdraagbaarheid van de regionale steunpunten*

Volgens het programmabureau kunnen ook de zes andere projecten van het PO Platform Innovatie en Kwaliteit gebruik maken van regionale steunpunten. De kern hiervan is dat organisaties die expertise hebben rond een bepaald thema met elkaar samenwerken.

De vraag dringt zich dan op of het zinvol is om rond alle thema's verschillende regionale steunpunten in te richten. Volgens het programmabureau VTB is het niet wenselijk om regionale steunpunten te institutionaliseren en rond allerlei thema's regionale steunpunten in te richten. Wel is het wenselijk om rond allerlei thema's samenwerking te creëren tussen partijen die expertise hebben rond deze thema's en die scholen hierbij kunnen ondersteunen. Het is daarbij belangrijk dat er samenwerking op gang komt tussen en binnen organisaties en dat het onderwijs richtinggevend is bij de totstandkoming van het aanbod van de samenwerkende partijen.

#### *Negatieve kanten/verbeterpunten*

Het is volgens het programmabureau VTB belangrijk dat de partijen die participeren in een regionaal steunpunt hun rol van ondersteuner zien als een natuurlijke rol. Het is niet de bedoeling dat de steunpunten een metadoelstelling formuleren en scholen hierop gaan aansturen. Steunpunten moeten scholen optimale begeleiding bieden bij het innovatieproces in de school, maar dit innovatieproces niet voorschrijven. Een voorbeeld: de ondersteunende partij kan een school wel adviseren om eerst een visie te ontwikkelen, maar moet deze visie niet zelf formuleren.

Niet alle partijen binnen de steunpunten kunnen de natuurlijke rol van ondersteuner al goed vervullen. De pabo's nemen deze rol makkelijker op zich dan bijvoorbeeld de onderwijsbegeleidingsdiensten. Dit heeft tot gevolg dat sommige regionale steunpunten metadoelstellingen gaan formuleren en dat is uitdrukkelijk niet de bedoeling. Het zijn de scholen die de agenda moeten bepalen en niet de ondersteunende partijen in het regionale steunpunt.

## 7.6.2 Stimuleringsregeling

### *Korte omschrijving regeling*

De regeling heeft tot doel de implementatie van techniek in het onderwijsbeleid, de onderwijsorganisatie en in het onderwijsprogramma te bevorderen. In totaal komen 2500 scholen in aanmerking voor een subsidie van 12.000 euro over een periode van drie jaar. Met de scholen wordt een contract afgesloten. De scholen committeren zich tot het behalen van een vastgesteld eindresultaat en tot deelname aan een netwerk van scholen binnen het regionale steunpunt. De toegang tot de regeling is laagdrempelig. Scholen hoeven geen ingewikkelde plannen in te dienen. Ze vullen een –door de Inspectie ontwikkelde- vragenlijst in, waarin zij aangeven wat de stand van zaken met betrekking tot techniek is op hun school.

### *Wat brengt scholen in beweging?*

- De overeenkomst/het contract: Scholen sluiten een overeenkomst met VTB, waarin zij zich committeren aan een bepaald einddoel. De vorderingen worden jaarlijks door VTB gevolgd. Scholen leveren elk jaar verslag van de voortgang door de vragenlijst van de Inspectie in te vullen. Als er na één jaar geen voortgang geboekt wordt, dan wordt de school daarop aangesproken door VTB. VTB kan dan ook ideeën aanreiken. Als de school na twee jaar geen voortgang heeft geboekt, dan kan VTB de overeenkomst ontbinden. De school moet dan het geld teruggeven.
- De deelname aan netwerk/regionaal steunpunt: Scholen zijn verplicht om deel te nemen aan een netwerk van scholen, dat op zijn beurt deel uit maakt van het regionaal steunpunt. Binnen het netwerk wisselen scholen met elkaar kennis en ervaringen uit. Dit brengt scholen in beweging. Door scholen in netwerken met elkaar te laten praten en die netwerken te laten organiseren door organisaties en deskundigen die antwoord kunnen geven op de vragen van scholen, breng je vraagarticulatie op intermenselijk niveau op gang. Via de regionale steunpunten worden scholen ook betrokken bij pilots (bijvoorbeeld pilots rekenen en techniek, taal en techniek, etc.) en worden de uitkomsten van de pilots verspreid onder de scholen.

### *Waarom is de regeling succesvol?*

De regeling is nog niet systematisch geëvalueerd en daarom kan VTB ook nog niet exact zeggen of de regeling geheel succesvol is. Toch zijn er wel indicaties. Bij een aantal steunpunten pakt de regeling heel goed uit. Dit wordt onder meer zichtbaar in het feit dat scholen hun middelen aanwenden om ondersteuning in te kopen bij partijen uit het steunpunt. Bij andere steunpunten daarentegen blijven scholen “veel meer

op hun geld zitten”. Zij wenden de middelen niet aan of gebruiken ze uitsluitend om materialen aan te schaffen.

Belangrijk element van de regeling is dat de verantwoordelijkheid voor innovatie bij de scholen ligt. Dankzij de financiële middelen beschikken zij over koopkracht. Zij kunnen die koopkracht gebruiken om ondersteuning bij de innovatie in te kopen en ook om leermiddelen aan te schaffen. Het ontwerp van de regeling doet hiermee recht aan de gedachte dat scholen in het primair onderwijs zelf de verantwoordelijkheid moeten nemen voor het innovatieproces. Dit sluit ook nauw aan bij de theorieën die gehanteerd worden door het Platform PO. Het platform zal er immers voor moeten zorgen dat scholen zelf het heft in handen nemen bij de innovatiebeweging. De stimuleringsregeling voor po-scholen van VTB is als het ware een praktische operationalisering van het idee achter Koers PO en het innovatieplan van het Platform PO. In dit kader is het belangrijk om het effect van de regeling goed in kaart te brengen. Nemen scholen inderdaad zelf de verantwoordelijkheid voor innovatie? Zijn ze in staat om hun vraag te articuleren en hun koopkracht te benutten?

#### *Overdraagbaarheid van de regeling*

Het is lastig om de regeling over te dragen naar de andere projecten. Dit heeft vooral te maken met het feit dat niet alle projecten over genoeg geld beschikken en dat gelden vanuit de projecten ook op andere manieren besteed worden. Het is wel interessant om na te gaan in hoeverre het model gebruikt kan worden met het oog op de incentive-structuur voor het gehele primair onderwijs. Kunnen de leerpunten uit deze stimuleringsregeling gebruikt worden om beslissingen te nemen ten aanzien van die incentive-structuur. De regeling moet daarom goed gevolgd worden. Leidt dit type stimuleringsbijdrage inderdaad tot vernieuwing en innovatie en een grotere verantwoordelijkheid en beleidvoerend vermogen van de school? Is de school in staat de pedagogische verzorgingsstructuur aan te sturen (vraagarticulatie, inkoop van ondersteuning).

#### *Negatieve kanten/verbeterpunten*

Het is nog te vroeg om gefundeerde uitspraken te doen over negatieve kanten/verbeterpunten. Wel tekent het volgende punt zich af. Er zijn scholen die hun geld niet uitgeven. Dit wordt mogelijk veroorzaakt door het feit dat de regeling vooruitloopt op een cultuuromslag (meer verantwoordelijkheid po-scholen voor innovatie). Daardoor heeft de regeling mogelijk nog niet het volle effect. Scholen, pabo's en onderwijsbegeleidingsdiensten moeten nog leren omgaan met deze nieuwe werkwijze. Binnen de regionale steunpunten is dit leerproces al wel in gang gezet.

## 7.7 WSNS+

### 7.7.1 Regioconsulenten

#### *Korte omschrijving*

Voor WSNS+ zijn zes regioconsulenten actief. Zij zijn twee dagen per week beschikbaar voor het geven van advies en ondersteuning aan WSNS-Samenwerkingsverbanden en voor het geven van informatie over nieuwe ontwikkelingen. Iedere consulent heeft een eigen regio met ongeveer 40 samenwerkingsverbanden onder zijn / haar hoede. De functie van regioconsulent is per 1 januari 2004 ingesteld, nadat was gebleken dat er in de samenwerkingsverbanden grote behoefte bestaat aan advies van deskundigen met betrekking tot nieuwe ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld de organisatie van het samenwerkingsverband en regelgeving rond de PCL en rond leerlinggebonden financiering.

Naast de advisering aan en ondersteuning van de WSNS-Samenwerkingsverbanden, vervullen de regioconsulenten ook een belangrijke functie als intermediair tussen de samenwerkingsverbanden en de projectorganisatie. Zij vormen de 'ogen en oren van het project', zoals een functionaris van WSNS+ het uitdrukt. De terugkoppeling van de regioconsulenten aan de projectorganisatie stelt WSNS+ beter in staat om zicht te houden op vragen die leven in het onderwijsveld en op onderwerpen waarop extra inzet nodig is.

De regioconsulenten geven begeleiding bij de implementatie in WSNS-Samenwerkingsverbanden van een aantal activiteiten en instrumenten. Voorbeelden zijn het project 'Checklist ketenverantwoordelijkheid,' waarmee in samenwerkingsverbanden de discussie over ketenverantwoordelijkheid kan worden gevoerd en het managementgame 'Samen netwerken', gericht op het aan betrokkenen laten ervaren wat de meerwaarde van het samenwerkingsverband is of kan zijn. Ook hebben de regioconsulenten meegewerkt aan de ontwikkeling van het kader en instrumentarium voor zelfevaluatie (ZEK) en geven zij ondersteuning bij de inzet daarvan. Dit zelfde geldt ook voor 'Ingespeeld', een interactieve workshop bedoeld om optimale zorg voor de leerling en zorgketens van participanten tot stand te brengen. Verder zijn de regioconsulenten betrokken bij provinciale bijeenkomsten over regionale samenwerking, waarbij de samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg centraal staat.

In de terugblik van WSNS+ op het schooljaar 2004/2005 worden de volgende activiteiten genoemd waarmee de regioconsulenten zich vooral bezig houden:

- het bezoeken van alle verbanden in hun eigen regio;

- het ontmoeten van de coördinatoren en overig management van de verbanden in hun regio;
- het bieden van ondersteuning op maat;
- gevraagd en ongevraagd adviseren van de verbanden;
- het geven van informatie uit de landelijke beleidslijnen;
- informeren van de verbanden over actuele schoolontwikkelingen en innovatieve ontwikkelingen in het veld;
- de activiteiten van WSNS+ op de kaart zetten;
- het terugkoppelen van informatie uit de verbanden;
- het uitwisselen van alle relevante informatie onderling, opdat er een brede verspreiding ontstaat.

#### *De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

Voor WSNS+ vormen de WSNS-Samenwerkingsverbanden de insteek voor alle activiteiten. Dat geldt ook voor de inzet van de regioconsulenten. Op dat niveau voorzien de regioconsulenten in een behoefte. Uit de terugblik van WSNS+ op het schooljaar 2004/2005 blijkt dat 99 procent van de samenwerkingsverbanden gebruik maakt van de diensten van de regioconsulenten. Slechts een enkel verband geeft aan geen interesse en behoefte te hebben aan deze vorm van ondersteuning en begeleiding omdat men er zelf wel uitkomt of omdat men WSNS ziet als een van boven opgelegd beleid waar men heel weinig mee doet. Of en hoe de inspanningen van de regioconsulenten in de scholen doorwerken, is mede afhankelijk van de activiteiten van de coördinatoren van de WSNS-Samenwerkingsverbanden.

#### *Succesfactoren*

De regioconsulenten voorzien in een behoefte doordat zij als vraagbaak functioneren voor de samenwerkingsverbanden, doordat zij gerichte ondersteuning bieden en doordat zij oplossingen en materiaal kunnen aandragen die al door anderen zijn ontwikkeld. Sterke punten zijn dat de consulenten beschikken over een integraal overzicht over het terrein en door hun ervaring kunnen inschatten welke oplossingen passen bij de problemen waarmee verbanden worden geconfronteerd. Voor de coördinatoren is het bovendien een voordeel dat de regioconsulent als meedenker fungeert en bovendien als relatieve buitenstaander met een 'frisse blik' naar het verband kan kijken.

Daarnaast is een succesfactor dat de regioconsulenten de contacten tussen WSNS+ en haar doelgroep, de WSNS-Samenwerkingsverbanden versterken. Dat draagt bij aan het inzicht van de projectorganisatie in vragen en problemen die in het onderwijsveld spelen.



De regioconsulenten ondersteunen de regionale netwerken van coördinatoren van WSNS-Samenwerkingsverbanden. Door het organiseren van deze bijeenkomsten vindt er een betere afstemming plaats tussen samenwerkingsverbanden en kan informatie verstrekking efficiënt plaats vinden.

Naast de fysieke ontmoeting wordt er contact gezocht via mail. De regioconsulenten geven per mail snel en direct antwoord op praktische vragen. Ook worden coördinatoren met gelijksoortige problematiek met elkaar in contact gebracht.

#### *Wat kan beter?*

De verantwoordelijkheid moet liggen bij de coördinator van een samenwerkingsverband. Nog te vaak is de regioconsulent degene die een bijeenkomst agendeert, samenroept en leidt. De bedoeling moet zijn dat een regioconsulent aansluit bij een overleg en daar waar nodig ondersteunt.

Het overzicht van goede praktijk waardoor de regioconsulent kan ‘makelen’, zou nog verder uitgewerkt moeten worden.

De inzet van de regioconsulent als ‘critical friend’, die meekijkt bij de coördinatie van het samenwerkingsverband, vraagt om openheid en vertrouwen van de coördinator van het verband.

#### *Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

Bij WSNS+ is men zeer te spreken over de inzet van regioconsulenten. Voor de eventuele overdraagbaarheid van deze benadering naar andere projecten is van belang dat is gekozen voor de insteek van samenwerkingsverbanden van scholen. Een vergelijkbaar aanbod voor individuele scholen vergt een grote inzet van menskracht en is moeilijk te realiseren.

De insteek van de regioconsulent is het zoeken naar samenhang. Om die samenhang te kunnen zien, is inzicht nodig in de verschillende trajecten die binnen samenwerkingsverbanden of scholen lopen. Het gaat om een combinatie van betrokken zijn bij een project en het informeren van het samenwerkingsverband. De regioconsulent heeft alleen meerwaarde als er een balans is tussen het halen van informatie en het brengen van informatie. Er kan meer gebruik gemaakt worden van digitale mogelijkheden.

### 7.7.2 Ken- en stuurgetallen

#### *Korte omschrijving*

WSNS+ heeft op de website een informatiecentrum ingesteld waarin relevante ken- en stuurgetallen beschikbaar gesteld worden aan samenwerkingsverbanden. Uit inventarisatie van wat er goed en minder goed gaat in samenwerkingsverbanden bleek dat sommige samenwerkingsverbanden moeilijk aan relevante (cijfermatige) informatie konden komen, waarmee beleid gevolgd en bijgestuurd kan worden. De site is bedoeld om structuur aan te brengen in de op verschillende plaatsen aanwezige voor coördinatoren bruikbare informatie. Op de site staan diverse gegevens die landelijk verzameld zijn rondom leerlingenzorg. Alle gegevens die tot nu toe via de WSNS-monitor zijn verzameld en die in de toekomst worden verzameld, worden via de site teruggekoppeld. Daarnaast zijn de teldatumgegevens van OCW beschikbaar: alle gegevens over leerlingenaantallen, deelnamepercentages en leerlingenstromen van de afgelopen jaren. Als derde is informatie van de inspectie over leerlingenzorg opgenomen. Met deze informatie, in combinatie met andere gegevens waarover samenwerkingsverbanden beschikken, kan nagegaan worden of (beleids-) doelstellingen gehaald worden en waar eventueel bijgestuurd moet worden. Het vormt input voor het kwaliteitsbeleid.

Omdat coördinatoren over het algemeen niet voldoende kennis hebben om deze informatie op de juiste wijze te gebruiken in het kader van kwaliteitszorg binnen het samenwerkingsverband is er ondersteuning in de vorm van een aantal schriftelijke handreikingen over omgaan met ken- en stuurgetallen. Daarnaast is er een module binnen het opleidingstraject voor coördinatoren gericht op het omgaan met dergelijke informatie. Verder is er een netwerk van coördinatoren waarin geïnteresseerde coördinatoren meedenken over de invulling en de gebruiksmogelijkheden van de site.

Het is de bedoeling in de toekomst ook gegevens over de zelfevaluatie via de site beschikbaar te stellen, zodat alle benodigde sturingsinformatie bij elkaar staat en landelijke en eigen informatie makkelijk geïntegreerd kan worden.

#### *Wat brengt samenwerkingsverbanden/coördinatoren in beweging?*

Samenwerkingsverbanden komen in beweging omdat de gegevensstroom gefaciliteerd wordt. Een groot deel van de informatie die nodig is om het beleid systematisch te volgen en bij te stellen om de eigen kwaliteit te verbeteren is op deze manier makkelijk toegankelijk en gebruiksklaar. Coördinatoren hoeven zelf niet veel moeite meer te doen om sturingsinformatie boven water te krijgen.

### *Waarom is het informatiecentrum ken- en stuurgetallen succesvol?*

Op stelselniveau is het informatiecentrum succesvol omdat het gelukt is verschillende dataverzameltrajecten op elkaar af te stemmen, de voor samenwerkingsverbanden relevante informatie rondom leerlingenzorg te bundelen en makkelijk toegankelijk te maken voor coördinatoren (de doelgroep).

Het is bovendien niet alleen een verzameling beschikbare data, er vindt terugkoppeling plaats per individueel samenwerkingsverband. Hierdoor kunnen ze zichzelf vergelijken met het landelijke beeld en met individuele andere samenwerkingsverbanden.

Uit de pilot waarin samenwerkingsverbanden onder begeleiding de zelfevaluatie uitgevoerd hebben blijkt dat deze samenwerkingsverbanden meer gebruik gaan maken van ken- en stuurgetallen.

### *Overdraagbaarheid naar andere projecten*

Het informatiecentrum ken- en stuurgetallen is niet als zodanig over te plaatsen naar een ander project omdat de beschikbare informatie specifiek op samenwerkingsverbanden gericht is. Het idee erachter, het bundelen en toegankelijk maken van beschikbare voor de doelgroep relevante informatie is wel iets waarmee ook andere projecten wat kunnen doen. Ook de kennis die opgedaan is rondom de logistiek van het samenbrengen van verschillende informatiestromen, datamanagement, feedback en de bouw van de website kan overgedragen worden aan andere projecten. Andere projecten kunnen wat leren van de manier waarop WSNS+ het centrum opgezet heeft.

### *Negatieve kanten/verbeterpunten*

Er zitten een aantal negatieve kanten aan het informatiecentrum ken- en stuurgetallen. Ten eerste zijn de gegevens niet heel actueel doordat het lang duurt voordat Cfi informatie over leerlingenstromen levert en de monitor gegevens betrekking hebben op het voorgaande schooljaar. Dit heeft als gevolg dat coördinatoren niet vaak gebruik maken van de site. Ander punt is dat er binnen de samenwerkingsverbanden weinig kennis aanwezig is over het omgaan met dergelijke informatie. Er is veel ondersteuning nodig voordat coördinatoren weten wat ze met deze getallen kunnen. Een knelpunt op een ander niveau is dat de hele infrastructuur die door het project WSNS+ is opgezet, voor een groot deel dreigt te verdwijnen doordat OCW het niet nodig vindt het project te continueren. Daarmee wordt ook het voortbestaan van het informatiecentrum ken- en stuurgetallen en de geplande aanvulling met zelfevaluatiegegevens onzeker.

### 7.7.3 1-Zorgroute

#### *Korte omschrijving van product/dienst*

Met het project 1-zorgroute van WSNS+ wordt nagestreefd dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vroegtijdig gesignaleerd en adequaat begeleid worden. Doel is om één eenduidige zorgroute uit te stippelen, waarin de beslismomenten en stappen transparant op elkaar afgestemd zijn voor alle betrokkenen. Daarbij gaat het om ketenverantwoordelijkheid. Interne zorg op school en externe zorg binnen het samenwerkingsverband en de regio maken beide deel uit van 1-zorgroute. Een integrale benadering van het begeleidingssysteem in de groep, op school en in het samenwerkingsverband staat centraal. 1-Zorgroute biedt leerkrachten en interne begeleiders steun om planmatig om te gaan met de vaak grote verschillen in de behoeften van leerlingen in één groep op het gebied van onderwijs en zorg. Daarnaast vormt ook het realiseren van transparante bovenschoolse zorg een doel van het project. De centrale vraag waar 1-zorgroute een antwoord op tracht te geven, is: hoe bereik ik op verschillende niveaus in de keten een zo optimaal mogelijke afstemming, waardoor leerlingen maximale mogelijkheden krijgen om zich te ontwikkelen?

Voor drie verschillende niveaus zijn beslismomenten en stappen beschreven in 1-zorgroute:

- groepsniveau:
  - handelingsgericht werken met de onderwijsbehoeften van de leerlingen
  - werken met groepsplannen.
- schoolniveau (cyclus):
  - evalueren en verzamelen van leerlinggegevens in een groepsoverzicht;
  - signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
  - benoemen van deze behoeften;
  - clusteren van leerlingen met vergelijkbare behoeften;
  - opstellen van een groepsplan;
  - uitvoeren van een groepsplan (op groepsniveau);
  - groepsbespreking, afsluiten cyclus;
  - eventuele aanmelding bij de leerlingbespreking van leerlingen die onvoldoende profiteren van het groepsplan (in overleg met ouders); bepaling van verdere stappen en eventueel invoeren van externe hulp;
  - opstellen individueel handelingsplan indien nodig (is onderdeel van het groepsplan)
  - begin nieuwe cyclus.
- bovenschools niveau:
  - afgestemd op de stappen die op groeps- schoolniveau worden gezet;

- extern onderzoek en externe begeleiding worden waar mogelijk preventief en niet curatief ingezet;
- externe begeleiding moet toegankelijk zijn (om o.a. kinderen met specifieke onderwijsbehoeften zo goed mogelijk te ondersteunen) en er moeten binnen de regio structurele samenwerkingsrelaties zijn tussen scholen en samenwerkingsverbanden, REC's en jeugdzorg.

1-Zorgroute biedt impulsen om de kwaliteit van de leerlingenzorg op school te verbeteren, leerkrachten en intern begeleiders te professionaliseren en de bovenscholse samenwerking in de regio te verbeteren. Het implementatietraject kenmerkt zich door:

- het zoeken naar afstemming op de ontwikkelrichting en mogelijkheden van de scholen en het WSNS-samenwerkingsverband;
- het ingaan op specifieke keuzen en strategische vragen van de school en het samenwerkingsverband;
- vooral te investeren in de beïnvloedbare factoren op alle niveaus.

In het project worden een aantal fasen van implementatie gehanteerd. Het implementatietraject wordt gestart door een procesbegeleider van WSNS+. De procesbegeleiders bereiden de implementatie op het niveau van het samenwerkingsverband voor en zorgen voor afstemming tussen het niveau van het samenwerkingsverband en de implementatie op scholen. Tegelijkertijd worden onderwijsadviseurs opgeleid in een leerwerktraject van één jaar. Na een jaar kan de onderwijsadviseur het gehele proces op zich nemen. De implementatie omvat het instellen van een stuurgroep op het niveau van het samenwerkingsverband en een regionaal netwerk van intern begeleiders en onderwijsadviseurs. Op schoolniveau wordt eveneens een stuurgroep ingesteld. Deze heeft de volgende taken: het invoeren van het werken met groepsplannen, het invoeren van de groeps- en leerlingbespreking aansluitend bij de uitgangspunten van de 1-zorgroute, het invoeren van borgingstechnieken en het beschrijven van een visie op zorg, de ketenverantwoordelijkheid en de verdere implementatiestrategie. Vervolgens organiseert de school drie maal een cyclus van groepsplanning rondom één vakgebied voor alle groepen.

*De wijze waarop scholen via dit instrument in beweging worden gebracht*

De implementatie van 1-zorgroute vindt zowel op het niveau van het WSNS-Samenwerkingsverband als op het niveau van de school plaats. Het implementeren van 1-zorgroute binnen de scholen en het samenwerkingsverband richt zich op gedragsverandering van de betrokkenen. Deze gedragsverandering komt tot stand wanneer er samenhang wordt gezocht in:

- de aangereikte informatie, middelen, stappen en beslismomenten;

- de mogelijkheden en aanknopingspunten binnen de eigen werksituatie;
- het bespreken van de werkconcepten die uiteindelijk de gedragsverandering aansturen.

De ontwikkeling van de benodigde competenties moet in een meerjarenperspectief geplaatst worden, waarbij er sprake is van een stapsgewijze ontwikkeling van de huidige naar de gewenste situatie. Een actieve samenwerking met alle partijen (directies van scholen, intern begeleiders, schoolteams, leden van het zorgplatform en schoolbegeleiders) is daarbij nadrukkelijk gewenst.

### *Succesfactoren*

Vanuit het project worden als randvoorwaarden de volgende succesindicatoren geformuleerd:

- er is draagvlak bij alle betrokkenen;
- er is tijd en financiële investering vanuit het samenwerkingsverband;
- er wordt integraal gewerkt aan de hand van thema's;
- er is bekendheid met het gedachtengoed van handelingsgericht werken;
- er is een aanspreekpunt voor de sturing van het proces;
- er is een bovenschol platform voor het uitwisselen van ervaringen;
- er is verandercapaciteit;
- er zijn samenwerkingsrelaties (onderwijsbegeleidingsdienst, jeugdzorg en gemeente);
- er zijn geen conflicten in het samenwerkingsverband.

De ervaringen tot nu toe laten zien dat het project afstemming brengt bij de leerkracht en dat het project veel beweging (van onderaf) brengt, ook op het niveau van de samenwerkingsverbanden.

### *Negatieve aspecten en verbeterpunten*

De ervaringen tot nu toe laten de volgende valkuilen zien:

- het tempo vormt een probleem;
- er wordt veel gevraagd van het leiderschap van de directeur, dit moet nog scherper benadrukt worden;
- er is discussie rondom de positie van de schoolbegeleider;
- externen bieden slechts een eerste aanzet tot implementatie.

### *Mogelijkheden tot transfer naar andere projecten*

Een sterk punt van deze aanpak is dat er geen insteek is gekozen die geïsoleerd op de school of leerkracht is gericht. De gehele ketenverantwoordelijkheid wordt belicht, zodat ook aandacht wordt besteed aan bovenschoolse aspecten. Een dergelijke benadering kan ook bij andere projecten succesvol zijn. Daarbij is het van belang de verbeterpunten in het oog te houden, waaronder het onderkennen van en rekening houden met het belang van de rol van de schoolleider. Hierbij moet worden opgemerkt dat zaken rond leerlingenzorg vaak door de directeur naar de ib'er worden verwezen. Het is dus zaak om ervoor te zorgen dat ook de directeur een rol op de voorgrond blijft spelen bij de implementatie van innovaties.

## Literatuur

- Blok, H., Slegers, P. Karsten, S. (2005). Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs. Een terugblik op de zelfevaluatiefase van Ziezo. Amsterdam: SCO-Kohstamm Instituut.
- Coburn, C.E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32, 6, 3-12.
- Creemers, B. & Slegers, P. (2003). De school als organisatie. In N. Verloop en J. Lowyck (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. (pp.112-150). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Cuban, L.J. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
- Datnow, A., Foster, L., Kemper, E., Lasky, S., Rutherford, C., Schmidt, M., Stringfield, S., Sutherland, S., & Thomas, J. (2005). *Five key factors in supporting comprehensive school reform*. In: Bascia et al (eds), *International Handbook of Educational Policy*, 195-215. US/UK: Springer.
- Datnow, A., Hubard, L. & Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform*. From one school to many. Educational Change and Development Series. New York: RoutledgeFalmer.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 4, 509-532
- Fullan, M.G. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>rd</sup> edn). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galesloot, L. (1994). *Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders*. ABC : De Lier.
- Geijsel, F. P. (2001). *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Geijsel, F.P., & Krüger, M.L. (2005). Leren van onderzoek: De benutting van datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 82 (4), 327-342.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary schools change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42, 3-41.
- Hopkins, J. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.



- Jordan, C. Orozco, E. & Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family & Community Connections*. Annual Synthesis. National Center for Family & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas. (<http://www.seidl.org/connections>).
- Klaassen, C., & Leeferink, H. (1998). *Partners in Opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Land, D., & Stringfield, S. (2005). Educational governance reforms: The uncertain role of local school boards in the United States. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 261-281). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Leenheer, P., Vrieze, G., Kuijk, J. van & Kwakman, K. (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennisdelen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Ledoux, G., E. Voncken, W. Oud, J. Keesom, E. Roede (2002). *Netwerken als verbeterinstrument? Een inventarisatie van de mogelijke inzet van netwerken ter verbetering van de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Ledoux, G., Overmaat, M., Boogaard, M., Felix, C., & Triesscheijn, B. (2005a). *Onderwijskansen bekeken. De stand van zaken in het onderwijskansenbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Boogaard, M., & Overmaat, M., m.m.v. Derriks, M. (2005b). *Meer dan een schip met duiten. Eindevaluatie Project Onderwijskansen Rotterdam*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Boogaard, M., Veen, A., & Bremer, F. (2005c). *Evalueren van onderwijsverbetering op scholen. Handreikingen bij het kiezen van instrumenten en het inrichten van een schoolspecifieke monitor*. Rotterdam/Amsterdam: Dienst Stedelijk Onderwijs Gemeente Rotterdam/ SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leenheer, P., Vrieze, G., Kuijk, J. van, & Kwakman, K. (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in schoolnetwerken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Leeferink; H., Slegers, P., Voncken, E., Kock, J. de, & Geijsel, F. (2006). *Vernieuwen in onderbouw VO. Van project naar schoolbrede veranderstrategie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leithwood, K.A., & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making Schools Smarter. A System for Monitoring School and District Progress*. Thousand Oakes: Corwin Press.
- Leithwood, K., Sheashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K., (2005). *How leadership influences student leadership. Review of research*. Minnesota/Toronto: Center for Applied Research and Educational Improvement/Ontario Institute for Studies in Education.
- Little, J., & Veugelers, W. (2005). Big Change Question. Professional learning and school-network ties: prospects for school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 277-291.
- Mattingly, D.J.; Prislun, R., McKenzie, T.L., Rodriguez, J.L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs. *Review of Educational Research*, 72, 4, 549-576.
- Moore, S., & Lasky, S. (1999). Parental involvement in education: models, strategies and contexts. In.. F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.). *Building bridges between home and school* (pp. 13-19). Nijmegen/ Amsterdam: Institute for Applied Social Sciences & SCO/Kohnstamm institute.
- Muijs, D., Harris, M., Chapman, C., Stoll, L., & Rus, J. (2004). Improving schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 2, 149-175.
- Oosterwijk, H. (1995). *Netwerken voor organisaties. Hulpmiddelen bij het bestuderen en ontwerpen van netwerken in een interorganisationele omgeving*. Utrecht: Lemma
- Oud, W. (2005). *Kunstmagneet Den Haag*. Evaluatie van Ontwikkeling en Implementatie van het Curriculum. Laatste peiling 2004/2005. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Petegem, P. & Van Hoof, J. (2004). Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling? Lessen uit twee Vlaamse cases. *Pedagogische Studiën*, 5, 338-353.
- Sanders, M.G. & Epstein, J.L. (1998). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. In. A. Hargreaves et al. (Eds.). *International Handbook of Educational Change* (pp. 482-502). New York/Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and School Results. In K. Leithwood & Ph. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-613). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Slavin, R.E. (1998). Sand, brick, and seeds: School change strategies and readiness for reform. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational Change* (pp.1299-1313). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

- Sleegers, P. J. C., Geijsel, F. P., & van den Berg, R. M. (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.), *Second International handbook of educational leadership and administration. Part 1* (pp. 75-102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sleegers, P. & Smit, F. (2003). Samenwerking tussen leerkrachten en ouders: variatie, opbrengsten en knelpunten. In B. Creemers, M. Krüger, P. Sleegers & C. van Vilsteren (Red.) *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. (B4300-1 – B4300-21). Alphen aan den Rijn: Samsom/H.D. Tjeenk Willink.
- Smit, F., Wolf, K, van der., & Sleegers, P. (2001). *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities*. Nijmegen/Amsterdam: Institute for Applied Social Sciences & SCO/Kohnstamm institute.
- Smit, F., Driessen, G. & Doesborg, J. (2002). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen:ITS.
- Toole, J., & Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & Ph. Hallinger (Eds), *Second international handbook of educational leadership and administration*, pp. 245-281. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31,3, 453-480.
- Verbiest, E., Ballet, K., Vandenberghe, R., Kelchtermans, G., & Ven, H. van de (2001): Professionalisering van schoolleiders: processen en effecten. *Basis-schoolmanagement*. jg 14, nr. 6, blz. 1-9
- Vermaas, J.C. & Pluijm, J. van der (2005). *Brede evaluatie WSNS LGF en OAB. Samenvattend overzicht van de onderzoeksrapporten en reviews*. Woerden: WSNS-plus.
- Visscher, A.J. & Coe, R. (2002) (Eds.) *Schoolimprovement through performance feedback*. Lisse: Swets & Zeitlinger.